

VANESSA PANSANI VIANA

**As andanças do mito literário de Dom Quixote pelas páginas dos
livros didáticos de espanhol**

ASSIS

2022

VANESSA PANSANI VIANA

**As andanças do mito literário de Dom Quixote pelas páginas dos
livros didáticos de espanhol**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Doutora em Letras (Área de Conhecimento: Literatura e Vida Social)

Orientadora: Prof.^a Dr^a Maira Angélica Pandolfi

Bolsista: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) – Número do Processo 142002/2019-4.

ASSIS

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Laura Akie Saito Inafuko - CRB 8/9116

V614a Viana, Vanessa Pansani
As andanças do mito literário de Dom Quixote pelas
páginas dos livros didáticos de espanhol / Vanessa
Pansani Viana. Assis, 2022.
328 f. : il.

Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Dra. Maira Angelica Pandolfi

1. Mito. 2. Livros didáticos. 3. Língua espanhola.
I. Título.

CDD 460



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE VANESSA PANSANI VIANA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.

Aos 21 dias do mês de janeiro do ano de 2022, às 14:30 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de VANESSA PANSANI VIANA, intitulada **As andanças do mito literário de Dom Quixote pelas páginas dos livros didáticos de espanhol**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. MAIRA ANGÉLICA PANDOLFI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Letras Modernas / UNESP/FCL-Assis, Prof. Dr. ANTONIO ROBERTO ESTEVES (Participação Virtual) do(a) UNESP / FCL-Assis, Profa. Dra. PAULA RENATA DE ARAUJO (Participação Virtual) do(a) USP / São Paulo, Profa. Dra. VALDIRENE FILOMENA ZORZO-VELOSO (Participação Virtual) do(a) UEL / Londrina, Profa. Dra. ESTER MYRIAM ROJAS OSORIO (Participação Virtual) do(a) UNESP / FCL-Assis. Após a exposição pela doutoranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: Aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. MAIRA ANGÉLICA PANDOLFI

AGRADECIMENTOS

“– Entre los pecados mayores que los hombres cometen, aunque algunos dicen que es la soberbia, yo digo que es el desagradecimiento, ateniéndome a lo que suele decirse: que de los desagradecidos está lleno el infierno (CERVANTES SAAVEDRA, v.2, p. 676). Faço das palavras de Dom Quixote as minhas, por isso jamais deixaria de agradecer a todas as pessoas que direta ou indiretamente ajudaram na concretização desta tese.

A escrita de um trabalho acadêmico demanda muito tempo e estudo, é um empreendimento solitário, mas não uma construção individual. O resultado desta investigação é fruto de vários anos de dedicação possibilitados graças às pessoas que me apoiaram durante esse caminho percorrido.

Por isso, agradeço primeiramente à minha família e amigos. Aos meus filhos Teodoro e Heitor por me inspirarem todos os dias a ser uma pessoa melhor, ao meu esposo Valdair por me apoiar em todos os momentos difíceis e me incentivar sempre. Aos meus pais Nilza e Onorivaldo por todos os cuidados dispensados. Às minhas amigas da vida toda e irmãs do coração Rosemeire Cruz Nunes, Marcela Hebeler e Camila Garcia Longo. Aos amigos da vida pessoal e acadêmica pelas conversas sempre muito proveitosas, Luciana Pereira e Lucas Lopes. À minha companheira de escrita e amiga felina de todas as horas, Capitu.

Esta tese presta uma homenagem às/ aos professoras/ professores brasileiras/ brasileiros que insistem na profissão mesmo sem o reconhecimento devido. Um agradecimento especial às/ aos minhas/ meus professoras/ professores do Ensino Fundamental e Médio tão essenciais em minha formação básica. Gratidão eterna a todas as mulheres pesquisadoras que abriram as portas da ciência para as demais.

Os meus mais profundos agradecimentos à minha orientadora, professora doutora Maira Angélica Pandolfi, sempre muito atenciosa, cuidadosa e genuína durante todo o processo de orientação, estudos, aconselhamento e desenvolvimento da tese. Uma pesquisadora excelente e professora dedicada que confiou em meu trabalho e ampliou as minhas perspectivas.

Agradeço demais à professora doutora Ester Myriam Rojas Osorio por ter me recebido de volta ao ambiente acadêmico mesmo após transcorrido tanto tempo do término de minha graduação e agora pelo seu aceite na participação da banca de

defesa do doutorado. Gratidão ao professor doutor Antonio Roberto Esteves que me auxiliou durante o percurso da graduação e que me apresentou ao universo da pesquisa acadêmica, responsável junto com a professora doutora Tania Celestino de Macedo por minha orientação durante a Iniciação Científica. Agradeço imensamente pela participação no exame de qualificação, pelas contribuições tão relevantes para a melhoria do estudo e pelo aceite em compor também a banca de defesa.

Sou imensamente grata à professora doutora Maria de Fátima Macari pela grande ajuda no processo de qualificação e pelo aceite da participação na banca de defesa. Às professoras doutoras Paula Renata Araújo, Kátia Rodrigues de Mello Miranda, Valdirene Veloso Zorzo, Maria Amélia Dalvi; ao professor doutor Wellington Fiorucci por também aceitarem compor a banca de defesa.

Por fim, agradeço demais a todas/ todos as/ os professoras/ professores da pós-graduação da Unesp de Assis pelas aulas e motivação de sempre. Aos funcionários da seção de pós-graduação pelo ótimo atendimento e préstimos contínuos. À UNESP, uma universidade pública da qual me orgulho em ter concluído a graduação e agora a pós-graduação. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) pela concessão da bolsa de estudos para o doutorado, sem a qual o resultado desta investigação não seria possível.

Em resolución, él se enfrascó tanto en su lectura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbios; y así, del poco dormir y del mucho leer, se le secó el cerebro de manera que vino a perder el juicio. Llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros, así de encantamientos como de pendencias, batallas, desafíos, heridas, requiebros, amores y disparates imposibles; y asentósele de tal modo en la imaginación que era verdad toda aquella máquina de aquellas soñadas invenciones que leía, que para él no había otra historia más cierta en el mundo (CERVANTES SAAVEDRA, 2002, v.1, p. 59).

VIANA, Vanessa Pansani. **As andanças do mito literário de Dom Quixote pelas páginas dos livros didáticos de espanhol**. 328f. Tese (Doutorado em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2022.

RESUMO

A investigação de doutorado objetiva analisar as representações do mito literário de Dom Quixote em três coleções didáticas de Língua Espanhola para o Ensino Médio (EM) - livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018 - como um modo de identificar as nuances que esse mito recebe nas diversas configurações a que ele se relaciona. A tese possui um viés bibliográfico-documental, tendo como base de pesquisa a fonte impressa. Em um primeiro momento, conceitua-se mito literário em razão de que essa construção simbólica é nascida genuinamente da arte escrita, de forma a compreender seus principais elementos constitutivos. Mormente, a partir de uma corrente epistemológica própria, denominada como mitocrítica e mitoanálise, os valores míticos de Dom Quixote são analisados nas unidades didáticas do *corpus* de pesquisa com o amparo de outros autores que concebem os materiais escolares como notórios objetos resultantes de práticas sociais, culturais e históricas. Por esse prisma, o historiador francês Roger Chartier oferece subsídios por meio de reflexões advindas da Nova História Cultural, doravante, as suas ideias são concomitantemente associadas às conjecturas de pesquisadores como os do Círculo de Bakhtin que enxergam a literatura como uma linguagem artística proveniente de práticas socioculturais. O *corpus* analisado engloba um total de seis livros, sendo três livros para cada coleção e destinados ao primeiro, segundo e terceiro anos do EM: as coleções *Cercanía Joven: español* (2016) e *Sentidos en lengua española* (2016). A pertinência deste estudo se circunscreve no fato de que, além de não haver hodiernamente nenhuma tese finalizada no cenário nacional que explore a relação dos mitos literários com materiais didáticos, de igual modo, também não há trabalhos acadêmicos que elegeram e estenderam essa mesma ênfase ao mito literário quixotesco. Sendo assim, as materializações dos textos adaptados em conexão com as atividades didáticas e suas relações com as condições de produção próprias das coleções emanam apreciações cruciais no que tange as representações do universo próprio do mito literário de Dom Quixote.

Palavras-chave: Mito literário. Dom Quixote. Livros Didáticos. Espanhol.

VIANA, Vanessa Pansani. **Las andanzas del mito literario de Don Quijote a través de las páginas de los libros didácticos de español**. 328f. Tesis (Doctorado en Letras). – Universidad Estatal Paulista (UNESP), Facultad de Ciencias y Letras, Assis, 2022.

RESUMEN

La investigación doctoral tiene por objetivo analizar las representaciones del mito literario del Quijote en tres colecciones didácticas de Lengua Española para la Educación Secundaria en Brasil (Ensino Médio) - libros aprobados por el Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018 - como forma de identificar los matices que recibe este mito en las distintas configuraciones con las que se relaciona. La tesis tiene un sesgo bibliográfico-documental, teniendo como base de investigación la fuente impresa. En un primer momento, se conceptualiza el mito literario porque esta construcción simbólica nace genuinamente del arte escrito, para comprender sus principales elementos constitutivos. Principalmente, a partir de una corriente epistemológica propia, denominada como mitocrítica y mitoanálisis, los valores míticos de Don Quijote son analizados en unidades didácticas del *corpus* del trabajo de investigación, con fundamentación en otros autores que consideran que los materiales didácticos son importantes objetos resultantes de prácticas sociales, culturales e históricas. Desde este punto de vista, el historiador francés Roger Chartier ofrece subsidios a través de las reflexiones que surgen de la Historia Cultural, por lo que sus ideas se asocian con las conjeturas de investigadores como los del Círculo de Bajtín que ven la literatura como un lenguaje artístico que surge de las prácticas socioculturales. El *corpus* analizado incluye un total de seis libros, tres por cada colección y dirigidos a los cursos primero, segundo y tercer año de secundaria (Ensino Médio) en Brasil: las colecciones *Cercanía Joven: español* (2016) y *Sentidos en lengua española* (2016). La relevancia de este estudio se circunscribe en el hecho de que, actualmente, no exista ninguna tesis acabada en el panorama nacional que explore la relación de los mitos literarios con los materiales didácticos, del mismo modo, no existen trabajos académicos que hayan elegido y extendido este mismo énfasis al mito literario quijotesco. De este modo, las materializaciones de los textos adaptados asociados a las actividades didácticas y sus relaciones con las condiciones de producción de las colecciones emanan apreciaciones cruciales con respecto a las representaciones del universo propio del mito literario del Quijote.

Palabras-clave: Mito literario. Don Quijote. Libros Didácticos. Español.

VIANA, Vanessa Pansani. **The wanderings of the literary myth of Don Quixote through the pages of Spanish textbooks.** 328f. Thesis/ Doctoral Dissertation (Doctorate in Languages). São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2022.

ABSTRACT

The doctoral research aims to analyse the literary myth of Don Quixote in three collections of textbooks in the Spanish Language for the High School (HS) - books approved by the National Program of Textbook (PNDL - acronym in Portuguese) of 2018 - to identify the nuances that this myth has in the various contexts to which it relates. The thesis has a bibliographical and documentary bias, having the printed source as the research base. In a first moment, the literary myth is defined on the grounds of a symbolic construction genuinely born from the written art, in order to understand its main constituent elements. Especially from a particular epistemological approach, named as myth-criticism and myth-analysis, the myth values of Don Quixote are analysed in the didactic unities of the corpus research with the support of the other authors that conceive the educational materials as notably objects resulting from social, cultural, and historical practices. From that angle, the french historian Roger Chartier provides grants through reflections originated in the New Cultural History, henceforth, his ideas are related at the same time to the conjectures of researchers like the ones from The Bakhtin Circle that perceive the literature as an artistic language derived from sociocultural practices. The analysed corpus covers a total of six books, three of which to each collection and intended for the first, second, and third years of the HS: *Cercanía Joven: español* (2016), and *Sentidos en lengua Española* (2016). The relevance of this study circumscribes in the fact that, besides the nonexistence in our days of any finalized thesis, in the national scenario, that explores the relation of the literary myths with educational materials, likewise there are no academic works that elected and extended this same emphasis to the quixotic literary myth. That being said, the materializations of the adapted texts, in connection with the didactic activities and its relations to the particular conditions of the collection's productions emanate crucial appraisals regarding the representations of particular universe of Don Quixote literary myth.

Keywords: Literary myth. Don Quixote. Textbooks. Spanish.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRALE – Associação Brasileira de Editores de Livros Educativos

ABRELIVROS – Associação Brasileira dos Editores de Livros

BM – Banco Mundial

CBL – Câmara Brasileira do Livro

CD – *Compact Disc*

CEL – Centro de Estudos de Línguas

CNLD – Comitê Nacional do Livro Didático

COLTED – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GESP – Gestão Eletrônica de Segurança Privada

INL – Instituto Nacional do Livro

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDELE – Livro Didático de Espanhol Língua Estrangeira

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

MEC – Ministério da Educação

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

OEA - Organização dos Estados Americanos

ONU – Organização das Nações Unidas

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Conta

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa do Livro Didático para o Ensino Médio

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do guia PNLD de 2018	106
Figura 2 – “Unidad 1” do livro <i>Cercanía Joven</i> , 2º ano do EM	129
Figura 3 – “Estructura de la obra” do livro <i>Cercanía Joven</i> : español	159
Figura 4 – “La organización interna de cada unidad” da coleção <i>Confluencia</i>	161
Figura 5 – “Sumario” da coleção <i>Confluencia</i>	162
Figura 6 – “Sumario” da coleção <i>Sentidos en lengua española</i>	163
Figura 7 – Capa da coleção <i>Cercanía Joven</i> : español	167
Figura 8 – “Cierre cultural temático” da coleção <i>Cercanía Joven</i>	168
Figura 9 – “Proyecto 2” do livro <i>Cercanía Joven</i> , 1º ano do EM	168
Figura 10 – “Literatura y globalización: Don Quijote y la actualidad”, <i>Cercanía Joven</i> , 2º ano do EM	183
Figura 11 – “Contextualización”, <i>Cercanía Joven</i> , 2º ano do EM	184
Figura 12 – “Proyecto 1”, exercícios, <i>Cercanía Joven</i> , 2º ano do EM	185
Figura 13 – “Lectura”, <i>Cercanía Joven</i> , 2º ano do EM	186
Figura 14 – “Lectura”, <i>Cercanía Joven</i> , 2º ano do EM	187
Figura 15 – Exercícios de “Proyecto 1”, <i>Cercanía Joven</i> , 2º ano do EM	188
Figura 16 – Azulejo em Plaza de España, Sevilla	192
Figura 17 – Capa da primeira edição de <i>Dom Quixote</i> no Brasil, de 1952	192
Figura 18 – Ilustração das personagens Dom Quixote e Sancho Panza criada por Gustave Doré para uma edição francesa de 1863	194
Figura 19 – Projeto <i>Mi novela favorita</i>	194
Figura 20 – Projeto <i>Mi novela favorita</i> , <i>El ingenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha</i>	195
Figura 21 – Capa de <i>Don Quijote de la Mancha</i> ,	213
Figura 22 – Links para pesquisa de “Proyecto 1”, “Investigación”, <i>Cercanía Joven</i> , 2º ano do EM	219
Figura 23 – “Paso a paso”, <i>Cercanía Joven</i> , 2º ano do EM	220
Figura 24 – Jogo sobre Dom Quixote	232
Figura 25 – Jogo, parte “Os Personagens”	233
Figura 26 – Texto sobre Dom Quixote pertencente à aba “Os Personagens”, Jogo	233
Figura 27 – Texto de “Según se mire”, Jogo	234

Figura 28 – “¿Son molinos o son gigantes?”, “Así lo ve D. Quijote”, Jogo	234
Figura 29 – “¿Son molinos o son gigantes?” “Así lo ve Sancho”, Jogo	235
Figura 30 – Texto do <i>link Don Quijote de La Mancha</i>	247
Figura 31 – “Rincón cultural”, seção “Entreculturas”, <i>Sentidos en lengua española</i> , 2º ano do EM	259
Figura 32 – “Rincón cultural”, seção “Entreculturas”, <i>Sentidos en lengua española</i> , 2º ano do EM	260
Figura 33 – Subseção “Texto complementário”, <i>Sentidos en lengua española</i> , 2º ano do EM	263
Figura 34 – Encarte da animação <i>Donkey Xote</i>	266
Figura 35 – Capa do livro <i>Dom Quixote em cordel</i> , de J. Borges	275
Figura 36 – <i>Dom Quixote em cordel</i> , episódio em que Maria Bonita declara seu amor por Lampião	284
Figura 37 – <i>Dom Quixote em cordel</i> , episódio sobre a morte de Alonso Quijano .	290
Figura 38 – Lampião, Maria Bonita e seu bando	292

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Relatório de Gestão do ano de 2017 da CBL	109
Gráfico 2 – Conteúdos analisados sobre o mito de Dom Quixote em todas as coleções	164

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Apresentação inicial e hipóteses	18
Tese e objetivos	21
Aportes metodológicos	25
Estado da questão e relevância da pesquisa	32
1º CAPÍTULO	
1 O mito literário de Dom Quixote	39
1.1 O mito literário	39
1.2 A consolidação do mito quixotesco	49
1.3 O cavaleiro da triste figura pelo viés da mitocrítica e da mitoanálise	69
2º CAPÍTULO	
2 O livro didático no Brasil	79
2.1 Impressões sobre a literatura no livro didático brasileiro	83
2.2 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	94
2.3 O mercado editorial do livro didático	108
3º CAPÍTULO	
3. Desdobramentos sociais dos livros didáticos	118
3.1 Livro didático: suporte ou gênero do discurso	118
3.2 Práticas do livro didático de língua estrangeira e configuração literária	133
3.3 O livro didático de língua espanhola	145
3.4 Aspectos gerais das coleções estudadas	156
4º CAPÍTULO	
4. O mito de Dom Quixote em <i>Cercanía Joven</i> e suas conexões	166
4.1 Dom Quixote, um herói universal	167
4.2 O clássico <i>Dom Quixote</i> em um mundo globalizado	183
5º CAPÍTULO	
5. <i>Cercanía Joven</i>: español, links e jogos	212
5.1 Entre <i>links</i> e conexões para o mundo quixotesco	212
5.2 Jogos para Dom Quixote	232
6º CAPÍTULO	
6 As Representações do cavaleiro andante nos textos e na sétima arte	246
6.1 Dom Quixote pelo viés da <i>Editorial Plaza Mayor</i>	246

6.2	Adaptações de Dom Quixote na coleção <i>Sentidos en lengua española</i>	259
6.3	Dom Quixote em literatura de cordel	275
CONCLUSÃO		295
REFERÊNCIAS		305
ANEXO A		324

INTRODUÇÃO

Apresentação inicial e hipóteses

O crescimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ao longo de sua história, permitiu que o plano fosse ampliando seus critérios de avaliação e, ao mesmo tempo, aperfeiçoando as técnicas já existentes. A sua abrangência quanto às disciplinas contempladas também se estendeu, tanto que em 2011, o programa passou a avaliar os livros didáticos de língua estrangeira (inglês e espanhol). Desse modo, os livros didáticos atualmente ocupam um lugar de ampla relevância nas instituições de ensino e a apropriação deles no Ensino Fundamental (EF) II e Ensino Médio (EM) pelos professores e alunos tornou-se corriqueira, visto que a expansão do PNLD popularizou o consumo desse material.

Devido à Lei 11.161/2005, também conhecida como a “Lei do espanhol”, que recentemente foi revogada pela Lei 13.415/2017 (reforma do Ensino Médio), a língua espanhola havia se tornado uma disciplina de oferta obrigatória e de matrícula facultativa para os alunos do EM, com um prazo de cinco anos para ser totalmente incorporada à grade curricular. Por esse motivo, entre os anos de 2005 a 2010, houve uma corrida por parte dos estados para a implantação da língua espanhola em seus currículos, dessa maneira, o volume de publicação de livros didáticos para essa nova demanda cresceu de modo proporcional.

Mesmo com a revogação da Lei 11.161/2005, os estados que incorporaram a língua espanhola em suas grades curriculares ainda a mantêm e, na rede pública estadual de São Paulo, para a qual essa oferta nunca se efetivou de fato, os Centros de Estudos de Línguas (CEL) oferecem o ensino do espanhol e de outros idiomas. Portanto, a publicação e uso de livros didáticos de língua espanhola segue seu curso anterior à Lei 13.415/2017, por isso, os estados brasileiros que adotaram a língua espanhola e os CELs do estado de São Paulo continuam ofertando a língua e os livros que são avaliados, selecionados e distribuídos pelo PNLD aos seus aprendizes.

Tendo em vista a oferta do espanhol como língua estrangeira, inúmeros estudos acadêmicos que contemplaram o exame de variados materiais didáticos destinados ao estudo do idioma foram concluídos, inclusive alguns que enfocaram a literatura em livros didáticos, no entanto, nenhum deles com a proposta de investigar

a representação do mito literário de Dom Quixote. A maior parte desses estudos, como consta nas bases de produções científicas existentes do país: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Google Acadêmico*, *Plataforma Scielo*, *site Scielo*, está inserida na área de Linguística, esse número diminui bastante em relação às dissertações e teses sob enfoque da área de Literatura e não houve trabalhos encontrados, até o presente momento, que abordassem especificamente a investigação da temática dos mitos literários espanhóis em materiais didáticos. Em virtude desses dados preliminares, constatamos a necessidade de um estudo que examinasse a publicação, edição e adaptação de textos literários e de outras materializações que abarcassem o mito literário de Dom Quixote nos livros didáticos, em razão da não existência desse tipo de pesquisa e de sua relevância para o cenário nacional.

Por considerar as informações apresentadas, esta tese destina-se ao estudo da apropriação que o livro didático de espanhol faz dos conteúdos que remetem à cultura e literatura espanhola, tendo como cerne a construção da narrativa mítico-literária que configura o mito de Dom Quixote, em textos (linguagem verbal e não verbal) adaptados ou não para esses materiais. O ponto de partida foi o pressuposto de que quanto mais adaptadas, reproduzidas e disseminadas sejam algumas apropriações culturais, maior é a probabilidade de reconfiguração delas e dos mitos que abarcam, resultando em uma possível nova versão, ou seja, em um palimpsesto: recriações com distintos modos de engajamento (Hutcheon, 2006, p. 27-28). Desse modo, tornou-se essencial considerar que determinadas reconfigurações do mito literário quixotesco que estivessem presentes no material didático, contemplado por este estudo, pudessem ou não fomentar alguns discursos próprios de nossa historicidade e cultura, como comenta Stam (2006, p. 48-49):

A adaptação, nesse sentido, é um trabalho de reacentuação, pelo qual uma obra que serve como fonte é reinterpretada através de novas lentes discursivas. Cada lente, ao revelar aspectos do texto fonte em questão também revela algo sobre os discursos existentes no momento da reacentuação.

Com base nessa constatação, vislumbra-se que as reproduções culturais estudadas são disseminadas nos livros didáticos, por isso, podemos afirmar que esses materiais também podem ser chamados de produtos culturais, de forma que são vistos como objetos de múltiplas facetas. Apesar de os livros didáticos serem

confeccionados seguindo normas regulatórias do PNLD, um órgão estatal, os mesmos, após a aprovação pelo programa estão condicionados ao mundo editorial, que é regido pela lógica do mercado capitalista. Assim, os diversos aspectos da constituição desses materiais são, segundo Circe Maria Fernandes Bittencourt (1993, p. 3), de “natureza complexa” e as coleções, além de mobilizarem “diversos conteúdos educacionais, obedecem às “técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado”.

Andréa Garcia Furtado e Roberta Scrocaro Gagno (2009, p. 11.222) em artigo “Políticas do livro didático e mercado editorial”, seguindo a linha de Bittencourt, afirmam que após a licitação, o livro didático passa a ser “objeto do mercado editorial, ocorrendo uma tensa disputa entre as editoras para conseguir fornecer o “melhor””, já que mesmo sendo aprovado pelo PNLD, o material precisa concorrer com outras coleções aprovadas para que seja escolhido pelas escolas.

Na esteira das informações fornecidas, a constituição do livro didático pode estar condicionada às leis de mercado vigentes, como algumas das elucidadas por Ortiz (1994, p. 161; 180-81). Para o autor, as mudanças de características relacionadas às cores, versões e séries, que personalizam, mas fragmentam as novas versões criadas pela demanda do mercado, às vezes podem dificultar a reflexão dos receptores acerca da(s) ideologia(s) presente(s) na obra consultada para a adaptação. Tais procedimentos podem ocorrer também com os textos literários adaptados e outros conteúdos relacionados a eles, dessa forma, pensando nas apropriações culturais dos livros didáticos e nas prováveis repercussões que as representações desse conteúdo a ser lido pode oferecer, discutiu-se primeiramente algumas hipóteses de estudo acerca do que foi apresentado no âmbito da pesquisa que abarca literatura mítica e materiais didáticos, sendo elas:

- 1) Examinar de que modo alguns fatores externos e organizacionais, como os critérios estabelecidos pelo PNLD e aspectos do mercado editorial que abrangem o livro didático, atuam em relação à literatura que abarca o mito literário quixotesco e de que forma eles condicionam as representações desse mito nos livros das coleções estudadas.

- 2) Verificar como as unidades didáticas do *corpus* estudado contemplam o mito de Dom Quixote. Para isso, é necessária uma reflexão sobre a composição das unidades e se sua formatação permite ao leitor identificar os valores míticos que

constituem o mito literário quixotesco, assim examinando também qual é o espaço dado ao papel do leitor: aluno e mediador.

3) Analisar as materializações mítico-literárias de Dom Quixote nos livros didáticos das coleções buscando compreender como a sua seleção, adaptação e configuração podem denotar transformações em relação à sua obra originária e possíveis novas repercussões.

Todas as hipóteses de estudo foram consideradas relevantes no que concerne ampliar o campo de visão em relação à literatura mítica quixotesca e suas possíveis intersecções com os materiais didáticos de língua espanhola. No entanto, ao longo do percurso, inferiu-se que a segunda e a terceira hipóteses podiam abranger melhor os conceitos sobre o mito literário de Dom Quixote e suas representações e assim, contribuir de forma mais ampla para os estudos em andamento na área de Literatura da Unesp de Assis e de outras instituições.

Tese e objetivos

Das três hipóteses de estudo levantadas e examinadas, apesar de todas se inter-relacionarem de alguma forma, a segunda e a terceira, como mencionado anteriormente, foram as que mais propiciaram respaldo para a construção desta tese que se centra na análise das representações do mito literário de Dom Quixote configuradas nas coleções de livros didáticos de língua espanhola. Pois, assim ficou definido que ao se analisar as adaptações dos textos literários (verbais ou não verbais) que manifestassem representações do mito de Dom Quixote, seria observado de que maneira alguns recortes de textos, alteração de vocabulário e ênfase em determinada passagem do enredo poderiam suscitar reflexões sobre a forma escolhida para a fragmentação desse mito e suas possíveis consequências aos receptores envolvidos.

Diante disso, o exame analítico do mito literário quixotesco inserido nas configurações das unidades didáticas das coleções de língua espanhola, com a finalidade de compreender como o processo de seleção, adaptação, configuração e provável recepção, seria de grande valia para se refletir como determinadas representações desse mito estão materializadas pelos materiais. Por isso, dividimos o estudo da seguinte forma:

1) Foi feito um levantamento dos livros didáticos de língua espanhola destinados ao EM presentes no edital de 2017, aprovados para o uso no PNLD de

2018¹, última seleção do programa durante o início do estudo. A partir dessa ação, foram adotadas todas as três coleções aprovadas pelo programa, somando um total de nove livros (cada coleção possui um livro para cada série: primeiro, segundo e terceiro ano), como *corpus* da investigação. A opção pela quantidade total das coleções aprovadas como *corpus* do estudo constitui-se como uma forma para melhor compreender parte do processo histórico de seleção das coleções didáticas pelo PNLD, em que se pese maior ou menor enfoque na exploração do mito literário de Dom Quixote nas unidades didáticas e em seu direcionamento representativo.

2) Análise minuciosa quanto aos critérios estabelecidos pelo PNLD no que compete à contemplação ou não da existência dos mitos literários espanhóis nas últimas coleções aprovadas, em especial ao do de Dom Quixote, e no método da abordagem. O exame foi necessário até para ser questionado se tais critérios auxiliam ou dificultam a representação dos mitos literários presentes nos livros didáticos, recorrendo-se constantemente à consulta das obras fonte, entre as quais os fragmentos literários foram retirados.

Com o levantamento feito pela primeira etapa, foi possível perceber que muitos dos livros das três coleções didáticas contemplavam apenas o mito literário de Dom Quixote, desse modo, o recorte deste estudo se centrou nessa configuração específica. Diante do exposto, o objetivo principal da tese se pautou no exame detalhado das aparições do mito literário quixotesco, em como suas configurações no *corpus* estudado estão materializadas em relação à obra cervantina e em relação às outras adaptações e textos incorporados pelos livros didáticos que contemplam esse mito. As representações do mito do cavaleiro andante foram analisadas em todas as suas materializações configuradas nos projetos das unidades que estavam inseridas nas páginas dos livros didáticos, isso feito por meio de uma ótica intercultural, visto que ela possui como pano de fundo a linguagem como embate de forças sociais que ultrapassam a fronteira da escrita. Por isso, se deveu a adesão da pesquisa por autores que centraram seus fundamentos na filosofia da linguagem e nos estudos culturais, especialmente os relativos aos mitos literários.

O exame das adaptações que abarcaram o mito literário quixotesco em diversos tipos de mídias adjacentes ao material e citadas em nosso *corpus* (CDs,

¹ Adotamos o ano de 2018 para explicitar o PNLD no decorrer do texto, pois consideramos a data em que os livros já foram aprovados e disponibilizados para escolha nas escolas. Nesse ano mencionado, o sistema Programa Dinheiro Direto na Escola Interativo (PDDE) ficou aberto para cadastro dos livros escolhidos pelas instituições no período de 21 de agosto a 04 de setembro.

sites etc.) pôde fornecer pistas sobre em que medida um processo de contar histórias é capaz de denotar em seu discurso diversos argumentos ideológicos acerca de um momento histórico, tendo como possível pano de fundo a tentativa de atrair novos públicos por essa via interativa frequentemente incorporada aos livros didáticos.

Pensando nas modificações que um texto literário pode sofrer ao ser inserido em materiais didáticos, cabe como exemplo o estudo já finalizado sobre a edição de textos literários nos livros didáticos que elegeu as coleções de língua espanhola do PNLD-2012. Nesse trabalho, Alves e Rodrigues (2012, p. 2134-35, destaques do autor) apontaram na coleção *Enlaces* (2012, vol. 2, p. 47), os seguintes aspectos:

A primeira diferença que podemos notar com relação à edição crítica da obra – usada como referência – é a ausência do nome completo da obra “*El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*”. Seria importante destacar o nome da obra, pois os significados gerados por este são importantes para o entendimento das ações que ocorrem na novela de Cervantes. *Ingenioso* (engenhoso) significa inventor e *Hidalgo* (fidalgo) significa nobre. Assim, pela análise do sintagma o aluno poderia entender Don Quijote não como um louco, mas como um grande produtor de ações nobres advindas do seu engenho imaginativo. No momento em que se reduz o título somente para o nome do personagem, pode se produzir uma descaracterização da visão quixotesca fazendo com que o leitor realmente entenda o personagem como um homem louco. [...].

Além disso, o mote mais importante para o entendimento da origem das ações de Dom Quixote centra-se no conhecimento sobre a constituição dos romances de cavalaria. Procedendo à análise, foi verificado que o enunciado presente no LD sobre o cavaleiro andante também não esclarecia ao leitor como seriam os tais romances de cavalaria que o narrador descreve como causadores de algum efeito colateral na imaginação de Quixote. Outra observação feita e não menos importante é a que explica que são justamente as partes textuais suprimidas do texto no LD aquelas que sinalizam, definem e exemplificam como são esses tipos de romance. Desse modo, os autores concluíram que a edição feita no material não levou em conta as informações importantes para o devido entendimento da obra.

Como verificado pela citação, a forma de edição feita pelo livro didático, apontada pelos autores sobre a (des)caracterização de Dom Quixote, está caracterizada tanto pela escolha do título da obra, que transfigura a essência das características mais marcantes da personagem, como pelas supressões feitas nos trechos citados, pois tais “cortes” desprivilegiariam a leitura e compreensão do texto

como uma narrativa de cavalaria e/ ou paródia desse gênero. Para ressaltar o enfoque no estudo das adaptações sobre a obra cervantina em materiais didáticos, vale ilustrar que o mito literário de Dom Quixote foi se incorporando na história da sociedade, por um caminho diverso ao de muitos outros mitos, uma vez que, saiu do papel para a tradição oral, como explicitam tanto Jean Canavaggio em *Don Quijote: del libro al mito* (2006), quanto Ian Watt, em *Mitos do Individualismo Moderno* (1997). Conforme apresentamos a seguir:

Há, portanto, uma contínua dialética entre a mente do Quixote e as realidades com as quais ele vai se confrontando; uma dialética geradora de infinita variedade e complexidade, que confere a Dom Quixote um lugar de inigualável significação na história do romance. O que transforma Dom Quixote em um mito é o desenvolvimento dessa ideia. À medida que avançava, Cervantes ia descobrindo que a mania obsessiva de Dom Quixote não era, afinal de contas, um caso particular e único; Quixote entra em contato com várias pessoas que já sabem alguma coisa sobre romances de cavalaria, e todos eles apresentam complexas e frequentemente contraditórias atitudes em relação a tais histórias (1997, p. 64).

O enfoque que abordamos sobre o conceito de mito literário atribuído à personagem Dom Quixote é imprescindível, pois foi por meio da escrita que o romance se consolidou no imaginário coletivo, justificando o foco nas adaptações como novas representações e também como produtos ideológicos. Como de igual modo se faz notório o esclarecimento de que este, assim como outros estudos sobre os mitos são frutos de investigações da linha de pesquisa do programa da Pós-Graduação, intitulada “Literatura comparada e estudos culturais”, desenvolvidos na Unesp de Assis. Proveniente da linha de pesquisa mencionada, surgiu a disciplina “A Representação dos mitos literários do individualismo moderno na literatura de ontem e de hoje”, idealizada e ministrada pela Prof.^a Dr^a Maira Pandolfi², cujos estudos e debates promovidos em aulas alicerçaram os resultados desta tese. Assim, esta investigação dialoga com os demais estudos de outros pesquisadores que frequentam e frequentaram a disciplina citada e possui como preocupação o desenvolvimento de novos olhares a respeito da literatura mítica, especialmente a que concerne ao mito literário quixotesco e suas relações com a sociedade e culturas hispânicas.

² Nas citações de autorias femininas optamos neste estudo em manter os nomes das pesquisadoras na íntegra para que seja marcada a singularidade/ diferenciação da voz feminina tão silenciada ao longo da história, principalmente no meio científico.

Aportes metodológicos

A segunda metade do século XX ofereceu para o campo das pesquisas nas áreas de Humanidades e Linguagens uma nova perspectiva de estudo em relação aos paradigmas interpretativos e epistemológicos da realidade. A ideia da existência de uma “história total”³ foi questionada como único método de interpretar as complexidades de determinadas instâncias da realidade, como a cultura ou os meios de comunicação em massa. Sandra Jatahy Pesavento, em “História & História Cultural”, afirma que as vertentes marxistas de antes, com seus estudos político-econômicos se aproximavam do que se poderia chamar de posturas positivistas que possuíam uma visão da história como um processo contínuo, retilíneo, linear, causal, inteligível por um modo racional.

No entanto, Sandra Pesavento não reitera que a tradição metodológica da História (com “H” maiúsculo) citada era passível de uma ruptura total, mas que alguns questionamentos em relação à abordagem que era vista como algo que não mais dava conta de analisar determinadas realidades precisavam ser feitos e apresentadas possíveis soluções. A renovação então idealizada e anunciada para dar repostas foi procedente da vertente neomarxista inglesa e da história francesa dos *Annales*, a corrente historiográfica chamada de História Cultural ou Nova História Cultural.

A Nova História Cultural foi apresentada como uma nova forma de a História “enxergar” a cultura, que Pesavento (2013, p. 15) explica como um modo de:

pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portando já um significado e uma apreciação valorativa.

³ Esse termo é mencionado por Nelson Schapochnik no capítulo “Comentário ou três questões – debate do texto “Materialidade e mobilidade dos textos. Dom Quixote entre livros, festas e cenários””, em *Roger Chartier – a força das representações: história e ficção*, como o resultado da ideia de uma verdadeira obsessão para muitos historiadores. Pois, as pesquisas eram pautadas por uma “mensuração” e “produção massiva de séries estatísticas, sobretudo econômicas e demográficas”. O autor esclarece que a abordagem possuiu seus méritos em obter algumas respostas e que Roger Chartier já fez uso dela e reconheceu que a metodologia “fez acumular um saber sem o qual outras interrogações seriam impossíveis”. Mas, por outro lado, explana que “os métodos quantitativos derivados da história serial” estão “longe de serem dadas”, pois “são construídas pelo investigador”, assim podem “suprimir as singularidades dos textos” (SCHAPOCHNIK, 2011, p. 207-209).

Esse modo de encarar a cultura, com sua historiografia própria rechaça a busca por verdades definitivas, de certezas normativas, de leis e modelos que regeram o campo social. Tudo é posto em suspeita, dúvida, interrogação, “Tudo o que hoje acontece terá, no futuro, várias versões narrativas” (Pesavento, 2013, p. 15-16). Por isso, essa linha investigativa é considerada como um meio relevante de se analisar as configurações dadas pelos livros didáticos ao mito literário de Dom Quixote, haja vista que os materiais são documentos contemporâneos culturais que reproduzem e redimensionam vários tipos de conteúdo e particularmente, a literatura mítica que encontra-se representada tanto por materializações de textos canônicos, como por adaptações e pela crítica literária.

A pesquisadora Maria Amélia Dalvi, em sua tese de doutorado, intitulada *Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio* (2010, p. 122-23), adota os preceitos da Nova História Cultural como componente de seu quadro teórico-metodológico com a justificativa de que as novas pesquisas que abrangem o estudo do livro didático o elegem como objeto, dentro de uma perspectiva cultural, visto que:

Essa nova geração de pesquisas a que aludimos tem que ver com uma recente mobilização, no campo dos estudos da educação, dos instrumentos teóricos e metodológicos da investigação histórica, que contribui para a superação de uma história da educação narrativa e linear e para o fortalecimento da História Cultural [...] Podemos estender essa percepção, também, ao âmbito da história da literatura, a partir do redimensionamento do que, grosso modo, identificamos como o cânone nacional e pelo apontamento de silenciamentos que, até então, passavam despercebidos do público médio e de grande parte dos especialistas: também nos estudos literários a virada dos paradigmas interpretativos ou epistemológicos da realidade e o questionamento a toda forma de saber monolítico exigiram a proposição de novos objetos e consequentemente de novos métodos de investigação.

Esta pesquisa não se enquadra no campo da educação como se situa a tese da estudiosa, entretanto, nossa forma de tratamento com as coleções do *corpus* aqui estudadas é a mesma embasada por Maria Amélia Dalvi. É necessário esclarecer essa postura, explicitando que, apesar de a análise ser centrada nas representações das diversas materializações do mito de Dom Quixote, personagem da literatura cervantina e considerada canônica, nosso olhar também está voltado aos diversos perfis adquiridos pelo caráter oscilante do mito, esses que podem ter passado “despercebidos do público médio e de grande parte dos especialistas”

(DALVI, 2010, p. 123). Assim, adotando em parte, a mesma linha teórico-metodológica da autora, questionamos também toda forma de saber monolítico⁴, que pode ou não, estar reforçado no material didático.

Pelas perspectivas elucidadas até o momento, torna-se imperativo acrescentarmos que o historiador Roger Chartier (1999; 2002; 2007; 2011a; 2011b) trouxe contribuições significativas para os estudos centrados pelo viés da Nova História Cultural. Para o autor: “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social e construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p. 16-17). Portanto, a “realidade social e construída” que nos é “dada a ler” está configurada com as incorporações do mito literário quixotesco e suas representações nos livros didáticos de língua espanhola.

O próprio Chartier, pelo prisma da Nova História Cultural, analisa uma adaptação do romance *Dom Quixote* no capítulo “Materialidade e mobilidade dos textos. Dom Quixote entre livros, festas e cenários” (2011, p.174). O autor assegura que encontrou um texto teatral perdido de 1916, no semanário *España*, o qual possui como subtítulo *Cardenio*⁵, encenado na corte inglesa em 1613. A encenação atribuída à autoria de William Shakespeare e John Fletcher, se baseia na história dos amores e desamores de Cardênio, Lucinda, Fernando e Doroteia, vista pelo historiador “tal como a narra *Dom Quixote* entre os capítulos 23 e 47 do livro publicado no final de 1604”. Chartier (2011, p. 175), ao comprovar a existência dessa adaptação, faz alguns questionamentos e em seguida tenta respondê-los:

Como se pode fazer comédia com a narração descontínua e retrospectiva da história de Cardênio tal como se apresenta em *Dom Quixote*? Como associar no palco os amores desenganados e finalmente felizes de Cardênio e Lucinda, de Fernando e Doroteia às desventuras do fidalgo?

⁴ É importante esclarecer que nossa base de estudo é uma forma de olhar para determinada realidade com uma espécie de lupa, por isso se respalda pelos preceitos de Roger Chartier. Aqui, cabe acrescentar um exemplo dado pelo historiador sobre a forma de enxergar as representações culturais. Em 1948, Lucien Paul Victor Febvre, cofundador da chamada *Escola dos Annales*, esclarece a então nova forma de análise, ao fazer a apreciação crítica o livro de Etienne Gilson, *La Philosophie au Moyen Age*: “Não se trata de subestimar o papel das ideias na história. E ainda menos de subordinar a acção dos interesses. Trata-se de mostrar que uma catedral gótica, o mercado central de Ypres... e uma dessas grandes catedrais de ideias como as que Etienne Gilson nos descreve no seu livro — são filhos de um mesmo tempo. Irmãos criados no mesmo lar” (CHARTIER, 2002, p. 34-35).

⁵ Chartier explica que o texto só foi publicado em 1653, quando o livreiro Humphrey Moseley se dedicou à publicação de obras teatrais durante os anos de fechamento dos teatros. O título desse texto *The History of Cardenio, by Mr. Fletcher. & Mr. Shakespeare* encontra-se em *William Shakespeare: A study of Facts and Problems* (1930), de Edmund Kerchever Chambers.

Como explicar o impacto imediato e múltiplo da história impressa em 1604 na oficina de Juan de La Cuesta? A procura do *Cardenio* perdido não é somente um exercício borgiano pretendendo escrever um ensaio sobre uma obra que não existe, mas também algo que nos permite refletir sobre a tensão sempre presente entre, por um lado, a identidade perpetuada, reconhecível, desmaterializada das obras e, por outro lado, a mobilidade dos textos, uma mobilidade assegurada pela multiplicidade de suas formas materiais, nas páginas dos livros ou fora delas.

As questões abordadas sobre o *Cardenio* perdido suscitaram às cruciais reflexões que foram feitas em relação à abordagem dos livros didáticos com a personagem mítico-literária Dom Quixote. Pois, assim como bem pontua Chartier acerca da tensão existente entre a “identidade perpetuada, reconhecível” da obra cervantina e a sua “mobilidade assegurada pela multiplicidade de suas formas materiais, nas páginas dos livros ou fora delas” há um hiato a ser preenchido pelas leituras analíticas de cada época, inseridas em seus contextos histórico-sociais preponderantes.

É nesse sentido, buscando compreender as (re)configurações do mito do cavaleiro da triste figura nas páginas dos materiais didáticos selecionados, com o reconhecimento da limitação da pesquisa que está condicionada à época e ao recorte metodológico que a análise se insere em uma visão condicionada a um aparato que provavelmente não dá conta de responder muitas inquietações. Por isso, as questões da investigação foram restringidas a um recorte bem específico, são elas: 1) Como o mito literário de Dom Quixote é representado dentro da composição dos projetos das unidades didáticas nos materiais de língua espanhola da atualidade? 2) Quais valores míticos do cavaleiro andante estão configurados nas unidades didáticas? 3) De que forma o papel do leitor (discente/ docente) é acionado no projeto didático para que ele possa reconhecer esses valores míticos da personagem?

As reflexões atinentes às questões suscitadas foram “respondidas” por meio das análises feitas nos capítulos quatro, cinco e seis, logo após a apresentação e discussão dos autores que conceituaram o mito literário e do levantamento das características do mito de Dom Quixote pelo viés das correntes da mitocrítica e mitoanálise, questões explanadas pelo capítulo um. De forma que o estudo também abarcou a estruturação e a configuração dos livros didáticos de língua espanhola contemporâneos e seus possíveis desdobramentos sociais por meio dos capítulos dois e três. Outro ponto fulcral a ser esclarecido se refere à escolha e à abordagem

do *corpus*, por se tratar de coleções de livros didáticos, a pesquisa se enquadra em um perfil bibliográfico-documental, visto que a sua fonte é escrita e impressa.

Outros autores que respaldaram as análises pela linha da Nova História Cultural, dentro de uma mesma perspectiva histórico-cultural e social, mas com um enfoque mais voltado para alguns aspectos próprios da literatura/ linguagem e sua recepção foram: Bakhtin e seu círculo (1998; 2003; 2010; 2013; 2014), Iser (1996; 1999) e Jauss (1994), entre outros. Além disso, vale destacar que os valores míticos do Cavaleiro da Triste Figura foram evidenciados pelos conceitos próprios de autores da mitocrítica e da mitoanálise. Também é de crucial importância notabilizar que essa relação estabelecida entre os autores nas análises feitas não visou confundir conceitos trabalhados por eles que são distintos, mas respeitando as suas diferenças singulares, buscou-se estabelecer as aproximações que puderam se complementar em suas tessituras. Um exemplo é a concepção de dialogia tão trabalhada na literatura pelo círculo de Bakhtin, conceito muito difundido e presente nas narrativas literárias, cerne de intersecções imanentes aos textos, esse preceito está presente no texto *Cardênio*, analisado por Chartier, dado que a sua tessitura mobiliza as personagens cervantinas em função da dramaturgia shakespeareana, à vista disso, o texto gera representações múltiplas pela mobilidade de seu dialogismo.

Dessa maneira, por se considerar que a literatura é uma instituição social e que deve ser defendida como um direito básico de qualquer ser humano, pois como elucida Candido (2011, p. 175) ela deve ser vista como um bem incompressível e seu acesso deve ser irrestrito. A tese parte desse ideal para justificar que a presença dos textos literários míticos nos materiais didáticos de espanhol não pode ser recebida como uma ocorrência desvinculada de um contexto social mais amplo, na medida em que o público consumidor do LD é e será nosso futuro leitor e também formador de opinião.

Destarte, as apropriações feitas pelos livros didáticos precisam ser estudadas, uma vez que o seu uso cotidiano pode influenciar determinadas posturas e posicionamentos, devido ao poder exercido pela idolatria da palavra escrita, como alerta Ligia Chiappini por meio de Freinet (2005, p. 96-97): “Pois o manual, sobretudo empregado desde a infância, contribui para inculcar a idolatria da palavra impressa”. Além disso, precisamos adotar uma variedade de autores que atuam em diversos campos, como o da educação, história linguística e teoria literária, partindo

da constatação de que o livro didático é gênero híbrido, que realiza “bricolagens”, pois veicula conteúdos diversos e dialoga com uma variedade de mídias, assim esse material pode ser chamado como um não “[...] “produto acabado” pronto para ser contemplado, mas como um local de manobras, um portal, um gerador de atividades” (Bourriaud, 2009, p.16). Desse modo, essas “bricolagens”, como são denominadas por Bourriaud precisam ser consideradas como um processo passível de ideologias que podem denotar elementos próprios de um contexto histórico.

Em relação às transformações que alguns elementos particulares de um determinado contexto histórico podem alavancar na concepção e elaboração do livro didático, são notadas nas políticas públicas oriundas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pois esse programa, por meio de critérios próprios de avaliação, instituiu requisitos mínimos para que as coleções possam estar aptas ao uso educacional. Um dos requisitos exigidos pelo PNLD para a aprovação das coleções inscritas pelas editoras é a presença da interculturalidade nas propostas didáticas, conforme se nota a seguir: “Seus temas são compatíveis com o Ensino Médio – como respeito à diversidade, identidade e cidadania, escolas e educação, interculturalidade, cultura e lazer, [...]” (Guia PNLD, 2018, p. 40). Exigências que foram incorporadas aos poucos pelo programa, advindas das pesquisas da área da didática em línguas estrangeiras e de estudos da relação da linguagem e sociedade. Dessa forma, notamos a grande relevância do desenvolvimento de pesquisas que considerem a incorporação da literatura por meio de das adaptações nos materiais didáticos, pois elas também indicam como as transformações sociais de um determinado período histórico podem incidir nessas formatações.

Roxane Rojo (2005) e Clecio Bunzen (2005), com base nos conceitos do uso da linguagem na sociedade provenientes do Círculo de Bakhtin e em sua repercussão na formação dos gêneros do discurso também acolheram a ideia de que o livro didático corresponde a um gênero intercalado ou híbrido. Isso porque, apesar do objeto representar um “lugar físico, com um formato específico, que serve para fixar e mostrar textos diversos”, ou seja, funcionando como um “suporte convencional”, esse material didático pode se manifestar como um conjunto de gêneros que constrói a sua própria identidade, que transporta um conjunto de contextos históricos distintos que será recepcionado em novo contexto histórico. Esses fatores citados podem ser associados ao conceito de bricolagem de Bourriaud, pois assim como as “manobras” que são passíveis de uma ideologia, a

reunião de diversos gêneros em um novo suporte, passa por uma manipulação que é produto de um ou mais autores, resultando em uma “mixagem” com um “alinhamento específico” (BUNZEN, p. 132, 2005).

A variedade bibliográfica selecionada possui uma convergência de ideias que se complementa no desenvolvimento das análises. Isso posto, é notório salientar que o uso dos materiais didáticos já foi perpetuado no cotidiano escolar, por isso, um estudo que abranja a forma como a sua composição pode estar afetando a representação da literatura e sua provável recepção leitora precisa ser bem norteado.

Para tais propostas de abordagem, discutimos a relação entre a materialidade adquirida do mito literário de Dom Quixote, derivada da apropriação feita pelo projeto das unidades do livro didático de língua espanhola e, entre o seu conteúdo do cânone de origem e/ ou versões adaptadas e utilizadas pelo material, pois o confronto entre a forma de veiculação de um conteúdo adaptado com a(s) sua(s) versão(ões) de partida é um importante fator para se compreender possíveis concepções ideológicas de uma atualidade perante expressões culturais de épocas distintas. Isso porque determinados valores míticos atribuídos ao mito literário de Dom Quixote, ao longo do tempo em suas inúmeras adaptações e recortes, variaram de acordo com o contexto histórico-social, como bem aponta Canavaggio (2006)

Determinadas veiculações de um texto ou excerto literário, principalmente ao transportar organicidades míticas e características ambíguas das personagens, feitas de modo a não considerar a complexidade de tais construções, podem inverter e/ ou apagar traços fundamentais delas e comprometer a interpretação global da obra e relação com a sua época de origem ou em relação à sua nova versão e época correspondente, minimizando o horizonte intercultural. Eagleton (2011, p. 44) demonstra como compreender as manifestações literárias do passado pode ajudar a refletir sobre o presente: “Tanto o folclórico como os primitivos são resíduos do passado dentro do presente, seres curiosamente arcaicos que emergem como anomalias temporais dentro do contemporâneo”. Por isso, o processo que transporta tais resíduos do passado para o presente deve ser estudado de forma atenta para que seja refletido se e de quais maneiras tais “anomalias” estão chegando ao público receptor.

Assim, com foco nas argumentações já feitas, esta tese foi pautada pela inquietação em investigar como o transporte do mito literário quixotesco, presente

nos textos literários dos livros didáticos das três coleções aprovadas pelo último PNLD de língua espanhola: *Confluencia* (Paulo Pinheiro-Correa, Xoán Carlos Lagares, Amanda Verdan Dib, Cecilia Alonso, Lílian Reis dos Santos e Maria Fernanda Garbero); *Cercanía Joven: español* (Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves) e *Sentidos en lengua española* (Luciana Maria Almeida de Freitas, Elzimar Goettenauer de Marins Costa) puderam ou não contribuir para uma reflexão de como o nosso presente trata essa representação cultural do passado e de que modo as suas novas adaptações demarcam certas “influências” da atualidade. No entanto, cabe esclarecer que a coleção *Confluencia*⁶ não apresentou nenhuma representação do mito literário investigado, por isso não há análises desse exemplar nos capítulos subsequentes.

Portanto, foi examinado como tais representações do mito literário de Dom Quixote estão sendo repercutidas pelo viés da abordagem da História Cultural, com o respaldo de elementos da filosofia da linguagem e da Estética da Recepção, assim como oportunamente foram resgatados nas análises alguns conceitos próprios da mitocrítica e da mitoanálise, visto que o texto literário mítico foi abarcado como parte de um discurso sociocultural e histórico e que se estende além da escrita, do qual o discentes e docentes que são os receptores/ interlocutores do livro didático fazem parte.

Estado da questão e relevância da pesquisa

Antes de dar o enfoque necessário às representações do mito literário quixotesco no universo dos livros didáticos, urge elencar os trabalhos acadêmicos brasileiros que se detiveram nos estudos do mito literário nos últimos anos no Brasil. Nossa base de pesquisa para a verificação da existência das investigações já realizadas foi o repositório da Unesp e a Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações (BDBTD). A escolha se pautou nessas duas bases de dados por englobarem a maior parte das teses e dissertações concluídas no Brasil nos últimos anos desde que o acervo passou a ser digital. A busca foi feita com o uso dos dois descritores: “mito literário”, visto que a ênfase principal da pesquisa é a análise das representações do mito já com essa constituição, a concretizada na literatura.

⁶ Apesar de não haver na tese nenhuma análise do mito literário de Dom Quixote derivada da coleção *Confluencia*, os livros didáticos da série citada são resgatados oportunamente em alguns momentos no texto por terem sido aprovados pelo mesmo edital das outras coleções analisadas.

Pelo levantamento feito foram encontrados bem menos trabalhos concluídos abrangendo a temática pesquisada do que o esperado, no universo total das dissertações defendidas há oito, dentre elas:

1) *Don Juan da Rua Nova: um estudo-itinerário sobre a Emparedada da Rua Nova*, de Joaquim Maria Carneiro Vilela (2008), autora: Maria Ramos de Mendonça Helena, Universidade Federal de Pernambuco. A pesquisadora, pelo aparato de alguns conceitos da Literatura Comparada, faz uma leitura do mito de Dom Juan na obra *A emparedada da Rua Nova*, de Joaquim Maria Carneiro Vilela. O mito de Don Juan é definido por meio dos estudos de vários autores, entre eles estão Pierre Brunel, Ian Watt, Mircea Eliade. A dissertação demonstra algumas diferenciações entre mito e mito literário e conclui que a personagem Dom Juan é um mito literário.

2) *Imaginación Razonada e tramas de mundos possíveis: Adolfo Bioy Casares e a continuidade da literatura fantástica* (2014), autor: José Ronaldo Batista de Luna, Universidade Federal de Pernambuco. Os elementos da literatura fantástica são revisitados nas duas obras de Adolfo Bioy Casares: *La invención de Morel* e *La trama celeste*. A tônica do estudo não foi a de investigar como se configura a presença de algum mito literário no *corpus* eleito, mas, pelos preceitos de Ian Watt, o autor identificou características do mito literário de Robson Crusoe na personagem Morel.

3) *Mito revisitado: análise e adaptações da história de Fausto para o público infantojuvenil* (2015), autora: Fabiana Tavares do Nascimento Keller, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O mito literário de Fausto nessa dissertação é mostrado desde o seu surgimento da tradição oral para a primeira literarização, o *Fausto* de Christopher Marlowe. A pesquisadora retrata a personagem pelas lentes de Ian Watt, como um mito do individualismo moderno, perpassa sua trajetória pelo *Fausto* iluminista de Gotthold Ephraim Lessing, até chegar ao *Fausto* de Johann Wolfgang von Goethe. Após o percurso das obras e conceituação do mito, é feita uma releitura de algumas adaptações contemporâneas e é dada ênfase na importância das adaptações literárias para a formação de jovens leitores.

4) *Mitos hispânicos no romance histórico brasileiro: uma leitura de O Chalaça* (1994) e de *O feitiço da ilha do Pavão* (1997), (2012), autor: Lacowicz, Stanis David, Universidade Estadual Paulista – Unesp – Campus de Assis. Sob a orientação do professor doutor Antonio Roberto Esteves, a dissertação que foi publicada em formato de *e-book* em 2013, se reporta à análise de dois mitos literários hispânicos

nos romances do título, o mito de Dom Juan e o mito do pícaro. Recursos como carnavalização, paródia, intertextualidade foram acionados como pontos de contato na narrativa dos dois mitos, o estudo revelou a carnavalização e a metaficção como aproximação entre esses mitos, contato que insere as obras em uma zona fronteira que é própria do mito: realidade e ficção.

5) *O Fausto pessoano segundo a compreensão freudiana de melancolia* (2013), autora: Marcela Ítalo Rodrigues Silva, Universidade Federal de Goiás. O mito fáustico é definido nesse trabalho pelo olhar de Ian Watt, como um mito do individualismo moderno, essa característica, entre outras que constituem a personagem, são analisados na obra *Fausto* de Fernando Pessoa. A leitura da pesquisadora é norteadada pela tônica da melancolia que atravessa a subjetividade do eu poético moderno do Fausto pessoano, o traço é estudado na dissertação como um estado efetivo ou patologia melancólica, com base nos estudos do artigo “Luto e melancolia” (1917), de Freud.

6) *O ser, tão narrado: o espaço de repouso em Grande sertão: veredas* (2013), autor: Gilson Carlos de Assis Junior, Universidade Federal de Goiás. Riobaldo, personagem da obra de Guimarães Rosa, é revisitado pelo pesquisador, sob a lente de Gilbert Durand, como um representante do mito fáustico. A análise é feita, principalmente porque, segundo Gilson Carlos de Assis Junior, a personagem demonstra segurança em afirmar que do Mal, tanto pode sair o Mal, como o Bem. Essa premissa de Riobaldo é vista como algo que valida a Parte II do *Fausto*, de Goethe.

7) *O cavaleiro do sonho: uma releitura do mito de Dom Quixote na literatura brasileira infantojuvenil* (2018), autora: Alessandra Silva Ribeiro, Universidade Estadual Paulista – Unesp – Campus de Assis. A pesquisa realizada na Unesp de Assis, orientada pela professora doutora Maira Angélica Pandolfi, abrange pela perspectiva de Ian Watt, Jean Canavaggio, Maria Augusta da Costa Vieira, entre outros, um recorte do mito literário na obra *O cavaleiro dos sonhos*, de Ana Maria Machado. Além de lançar um olhar sobre a configuração do mito literário na obra da escritora, Alessandra Silva Ribeiro dialoga com o *Dom Quixote das crianças*, de Monteiro Lobato e analisa a construção pictórica de Gustave Doré, de Cláudio Tucci e de Candido Portinari, como artes criadas especialmente para os livros abarcam esse mito. Dessa forma, o estudo ultrapassa as margens da linguagem escrita e dialoga com a linguagem das artes visuais, possuindo uma abordagem interartes.

8) *Apontamentos acerca das vicissitudes da subjetividade no mito de Don Juan* (2011), autor: Paulo Victor Bezerra, Universidade Estadual Paulista – Unesp – Campus de Araraquara. São analisadas as obras literárias: *Don Juan: El Burlador de Sevilha y Convidado de Piedra*, de Tirso de Molina, *Don Juan*, de Lord Byron, *Don Giovanni ou o Dissoluto Absolvido*, de José Saramago; obras cinematográficas: *E se Don Juan fosse mulher?*, *Don Juan De Marco*. O autor faz uma imersão nessas obras do cinema e literatura, definindo o mito de Dom Juan pelo viés de Ian Watt, apontando que o seu universo codificado na atualidade deixou de ter o apelo de “garanhão conquistador”, mas que “as mitificações da sexualidade, do amor, das paixões, da burla, do desejo, do castigo e de outros componentes do donjuanismo continuam necessárias”.

No que se refere às teses concluídas, os trabalhos ficam mais escassos, há somente sete que abarcaram a temática:

1) *Reflexões sobre experiências de leitura e algumas contribuições do mito de Don Juan* (2007), autor: Angeli Rose do Nascimento, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A ideia da tese se centrou em investigar como as experiências de leitura de jovens revelou um perfil donjuanesco de apenas “enganador” ou “sedutor”, o estudo permitiu a reavaliação do valor negativo normalmente dado pela escola aos jovens que não apresentam experiências de leitura de acordo com as expectativas do tipo de leitor idealizado.

2) *Punhal, capote e sombreiro: recepção e ressignificação do mito de Don Juan na obra literária de Castro Alves* (2018), autor: Marcos Vinícius Fernandes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. As feições do mito de Don Juan são revisitadas em algumas composições da obra literária de Castro Alves, com destaque às produções realizadas em prosa: “Pesadelo” (1863), “Crônica Jornalística” (1864) e “D. Juan ou a prole dos saturnos” (1869). A fortuna crítica do escritor brasileiro é acionada na tese a fim de reavaliar a imagem do mito de Dom Juan dada às personagens pelos seus críticos mais influentes. É interessante ressaltar que o investigador se propõe a dialogar com os intertextos de José de Espronceda, Cardoso de Menezes, Benjamin Gastineau, Álvares de Azevedo, Lorde Byron, William Shakespeare, Benjamin Gastineau, Cardoso de Menezes e José Cadalso, como ele alega, que lhes serviram de inspiração para as análises.

3) *Das tramas do mito aos (des)caminhos da história: a travessia do herói nas literaturas cervantina e rosiana* (2018), autora: Márcia Denise da Rocha,

Universidade Federal do Pará. Essa investigação, pelo prisma da Literatura Comparada, fez um cotejo entre os heróis Dom Quixote, de Miguel de Cervantes e Riobaldo, de Guimarães Rosa. A intenção foi a de traçar um paralelo baseado no heroísmo mítico que, revela as diversas faces dos heróis com embasamento teórico de Joseph Campbell e Gustave Jung. A pesquisadora revela a trajetória heroica quixotesca na personagem rosiana em dez traços constitutivos: 1) o nascimento maduro; 2) os ciclos e sagas resultantes da busca pela aventura; 3) a evolução psicológica; 4) o mito do duplo; 5) a admiração pela donzela guerreira; 6) o amor como fantasiação; 7) as ambivalentes batalhas marcadas por rituais; 8) o retorno dos heróis; 9) o contar às loucas e 10) o claro-escuro desengano, fundando assim o “quixotismo rosiano”.

4) Mito e literatura na obra de José Saramago (2009), autor: Francisco Leandro Barbosa, Universidade Estadual Paulista – Unesp – *Campus* de Araraquara. Três romances de José Saramago são analisados, sob a perspectiva da relação entre o campo mítico e a literatura contemporânea, são eles: *Memorial do convento*, *Ensaio sobre a cegueira* e *O Evangelho segundo Jesus Cristo*. A tese não conceitua o mito literário, mas insere um subcapítulo sobre a mitocrítica dentro do primeiro capítulo “Fundamentos teóricos: das teorias às críticas do mito”, escrito pela ótica de Gilbert Durand. A escolha se derivou pelo fato de os elementos míticos que são analisados nas obras possuírem um caráter mais abrangente, mais arquetípico, pois não são derivados de estudos dos mitos já surgidos na literatura, pela escrita.

5) *Balzac e os mitos da modernidade: Fausto e Don Juan em La peau de chagrin et L'elixir de longue vie* (2015), autora: Marli Cardoso dos Santos, Universidade Estadual Paulista – Unesp – *Campus* de Araraquara. A personagem Don Juan Belvidéro, do conto “L'elixir de longue vie” é analisada como uma das variações mais satânicas do mito de Don Juan e a personagem Raphaël de Valentin, protagonista de *La peau de chagrin*, como a representação de Fausto, ambas as obras do escritor francês Honoré de Balzac. A pesquisadora conceitua os mitos fáustico e donjuanesco como mitos literários, como produtos do cristianismo, pois alega que não há indícios deles na antiguidade. Os autores que embasam a conceituação desses mitos na tese são Ian Watt, Georges Thinès, Pierre Brunel e Jean Rousset. A tônica apontada pela leitura da autora em relação a esses mitos nas obras é a da busca pelo poder e imortalidade, levando à decadência do ser.

6) *Leituras e releituras românticas: José de Espronceda e Álvares de Azevedo* (2006), autora: Maira Angélica Pandolfi, Universidade Estadual Paulista – Unesp – Campus de Assis. A tese é de autoria da orientadora desta pesquisa e possuiu como objetivo principal uma aproximação entre as obras do escritor espanhol José de Espronceda e as do brasileiro Álvares de Azevedo, tidas pela crítica como representantes de Byron em seus países de origem. O estudo comparativo fez emergir o mito fáustico e o mito do herói byroniano, ambos são conceituados, em um primeiro momento, de forma mais ampla, por intermédio de Paul Ricoeur, Carl G. Jung, Joseph Campbell, Ernst Cassirer, Joseph L. Henderson, J. F. Bierlein, para depois se afunilar com as características dos mitos do individualismo moderno, por Ian Watt. O recorte analítico feito pela autora, que considerou duas vertentes do Romantismo mais geral, embebidas em fontes como as de Goethe e de Byron nas obras do *corpus* (*Diablo Mundo* e *Macário*), revelou meandros que complexificam as personagens pelos aspectos míticos incorporados. A pesquisa foi transformada em livro (e-book) e publicada em 2019 pela editora Unesp com o título: *Leituras e releituras românticas: José de Espronceda e Álvares de Azevedo*.

7) *Silvino Jacques: interseções no mito do bandoleiro* (2013), autora: Maria de Lourdes Gonçalves de Ibanhes, Universidade Estadual Paulista – Unesp – Campus de São José do Rio Preto. A investigadora se propôs estudar como *corpus* os textos *Decima Gaucha*, de Silvino Jacques, *Silvino Jacques: O último dos bandoleiros*, de Brígido Ibanhes e o documentário *Selvino Jacques: A saga de um bandoleiro*. A perspectiva retratada os reflexos e interseções que geraram o mito do bandoleiro, como procura analisar as fronteiras que o produziram, termo trabalhado como correspondente a bandido, salteador de estradas, andejo, errante, com procedência do Mato Grosso do Sul. Esse perfil mítico é estudado como também um eco do cavaleiro errante dos romances de cavalaria, parodiado por *Dom Quixote*, por isso, de forma breve em um subcapítulo, Maria de Lourdes Ibanhes, explica a presença de *Dom Quixote* na *Decima Gaucha*. A incidência de uma obra na outra é explicada pelo entrosamento do autor com essa tradição literária, de forma que os bandoleiros em sua literatura representam a força do homem do pampa ou a dos cavaleiros errantes em busca de aventura e “justiça”.

Percebe-se pelo levantamento das temáticas do acervo nacional, que além da existência de poucas pesquisas que abranjam o estudo dos mitos literários, há menos trabalhos ainda (dissertações e teses) que se debruçam na pesquisa dos

mitos literários espanhóis, dos quinze encontrados apenas oito incorporaram esse recorte e, somente três com enfoque particular no mito de Dom Quixote. Vale destacar ainda, que o passeio por esse panorama proporcionou a certificação do quão seria relevante o aprofundamento no universo do mito literário de Dom Quixote com enfoque particular em coleções de livros didáticos de língua espanhola, visto que esses materiais são os que proporcionam, muitas vezes, o primeiro contato do discente com esse tipo de literatura. Ademais, conforme verificado, não há ainda nenhuma pesquisa no cenário brasileiro que abarque esse estudo específico, dessa forma, a tese pretende contribuir substancialmente com essa vertente e quiçá abrir caminhos para novas investigações.

1 O MITO LITERÁRIO DE DOM QUIXOTE

Llegóse a mí, y lo primero que hizo fue abrazarme estrechamente, y luego decirme: “Luengos tiempos ha, valeroso caballero don Quijote de La Mancha, que los que estamos en estas soledades encantados esperamos verte, para que des noticia al mundo de lo que encierra y cubre la profunda cueva por donde has entrado, llamada cueva de Montesinos: hazaña sólo guardada para ser acometida de tu invencible corazón y de tu ánimo estupendo.”
(CERVANTES SAAVEDRA, 2017, v.2, p. 290).

O capítulo foi elaborado para evidenciar o mito literário e suas principais características. Além disso, foi traçado um perfil do mito de Dom Quixote, o herói que por meio de sua trajetória própria foi amplamente difundido e relido por suas adaptações em diversos períodos históricos. Por isso, há uma gama imensa de conceituações entre a crítica cervantina e a mitocrítica e mitoanálise. Partindo dessa apresentação mais genérica, os três subcapítulos aqui apresentados procuram elucidar as marcas próprias do mito literário com respaldo bibliográfico específico dessa linha, assim como a consolidação do mito literário quixotesco dentro desse cenário.

Além disso, é de fundamental relevância apresentar a metodologia específica da mitocrítica e da mitoanálise, pois são duas correntes teóricas que se complementam e se diferenciam de certa forma da crítica tradicional cervantina reconhecendo e legitimando as narrativas e as personagens míticas literárias por meio de conceituações analíticas ímpares.

1.1 Os Mitos literários

O objetivo principal desta subseção não é o de oferecer um panorama dos mitos literários existentes, muito menos projetar uma retrospectiva histórica dos mesmos no cenário da literatura mundial, mas é o de discutir uma possível definição do mito literário e trazer uma fração do estudo daqueles que foram denominados por Ian Watt (1997) como os mitos do individualismo moderno, além de buscar um aprofundamento maior no mito literário de Dom Quixote.

Não há como se pensar em estudar mitos literários sem levar em consideração como surgiram os primeiros escritos divulgados nos livros, a respeito desse marco o historiador Roger Charter (1999) em *A aventura do livro: do leitor ao navegador*, apresenta um painel bastante detalhado sobre as primeiras manifestações escritas divulgadas em livros até a chegada ao que hoje conhecemos

como leitura digital. Como a maior responsável pelo início da ampla divulgação do livro na sociedade, mesmo que em escala muito menor que a de hoje, o autor elege a prensa de Gutenberg, objeto criado por volta de meados da década de 1450. Esse novo artefato contribuiu para que os custos da manufatura do livro diminuíssem, possibilitando assim uma maior distribuição do objeto, que antes era copiado a mão.

Entretanto, antes da divulgação do livro no formato como o conhecemos hodiernamente, já havia a circulação de escritos em moldes diversos, como era o caso do rolo, “[...] uma longa faixa de papiro ou de pergaminho [...]”, o qual o leitor segurava com as mãos a fim de desenrolá-lo. Os trechos de escrita eram distribuídos em colunas, “Assim, um autor não pode escrever ao mesmo tempo que lê, e suas duas mãos são mobilizadas para segurar o rolo” (CHARTIER, 1999, p. 24). Este tipo de configuração mais ancestral do livro é divulgado pelo autor como pertencente à época de Platão, Aristóteles e Tito Lívio.

O que talvez seja o mais importante a ser considerado no estudo de Chartier para as análises da tese, é que as diversas modificações a que fora submetido o livro ao longo de sua história, gerou um impacto que repercutiu em mudanças de configuração no objeto causando também transformações de hábitos nos autores e no público leitor. Esse aspecto é crucial para se compreender que, conforme o próprio historiador comenta, a personalidade e a forma de expressão do autor moderno, aquele que exercia o seu ofício nos últimos séculos da Idade Média se modifica, visto que seus escritos já eram pensados para um determinado público destinatário, diferentemente daqueles de épocas anteriores que produziam traduções de textos sagrados, tratados teológicos, sermões e peças de teatro que nasciam em essência na oralidade.

Em se tratando dos leitores, a recepção também se tornou muito distinta daquela que antes era afeita aos textos da tradição oral, como por exemplo, o público das peças teatrais que antes da produção em maior escala dos exemplares escritos, recepcionavam essas manifestações artísticas diretamente por intermédio das encenações públicas passaram a consumi-las por meio dos exemplares confeccionados pela prensa.

Com vistas ao que Chartier elucida, torna-se relevante apontar uma transição ocorrida no modo de se ler, que antes partia de uma atitude coletiva, mas pós era prensa transita para uma conduta mais individualizada. O novo procedimento foi visto como um facilitador dessa experiência leitora, dado que quando os textos eram

majoritariamente de tradição oral, a própria concepção das histórias e até a sua própria divulgação eram de cunho mais comunitário (recitação de poemas, encenação de peças teatrais) e muitas vezes para se fazer uma leitura ou redigir um texto havia a necessidade de mais de duas mãos manipulando os documentos por conta do formato. Quando o livro adquire a forma atual, acaba gerando uma maior independência, tanto para o autor quanto para o leitor, assim o manuseio ficava mais particularizado.

Não é à toa que Watt (1997, p. 15) caracteriza o século XVI como o principal período no que concerne ao crescente individualismo social, logicamente que as causas dessa mudança de conduta são inúmeras, todavia, o acesso mais fácil a vários objetos que antes não circulavam tanto, como é o caso do livro, favoreceu mudanças comportamentais mais voltadas ao modo de ser mais individualizado. Isso não quer dizer que o livro passou a circular na mesma proporção que transita hoje, pois ele ainda era um objeto elitizado por ser muito caro, por esse motivo é que as pessoas que produziam literatura e a parte da população que a consumia pertenciam às camadas mais abastadas da sociedade.

O contexto social que interessa aos estudos do mito literário do individualismo moderno é o apresentado, visto que abarcou as transformações apontadas, tendo início a partir do século XVI, também inserido no cenário da Contrarreforma católica que ocorreu na Europa. Período esse que impulsionou alterações em muitas obras literárias devido à censura estabelecida pela Igreja. Mas, antes de apresentar algumas características dessas mudanças na configuração dos mitos literários, é interessante que se estabeleça uma possível definição dos mesmos.

No *Dicionário de mitos literários* (2000, p. 731, destaques do autor), organizado por Pierre Brunel, no capítulo “Mitos primitivos a mitos literários”, o autor André Dabezies apresenta uma definição de mito literário:

[...] na literatura será considerado “mito” *um relato* (ou uma personagem implicada num relato) *simbólico* que passa a ter *valor fascinante* (ideal ou repulsivo) e mais ou menos totalizante *para uma comunidade humana* mais ou menos extensa, à qual ele propõe a explicação de uma situação ou forma de agir.

A definição do autor está respaldada pela ideia de que o mito literário precisa estar inserido em um relato escrito e que este precisa dispor de um valor simbólico para que repercuta em um alcance social, dessa forma, para que isso ocorra, é

necessário que tal narrativa contemple comportamentos humanos a fim de que a população que a acolha possa identificar-se com ela, de forma a enxergá-la como um modelo a ser seguido ou para rechaçá-la.

Na mesma linha de pensamento, mas com algumas nuances distintas, Gilbert Durand (2013, p. 30) define que os mitos se constituem pela soberania dos símbolos profundos e que esses símbolos se expandem nas narrativas, levando incrustados acontecimentos existenciais, históricos, permeando seus significados nas formas simbólicas da estética dos textos. O autor cita o pensador Roman Jakobson para deslocar o mito à linguagem, resvalando na ideia de que ela é o principal instrumento de comunicação e é o princípio de qualquer simbolização. Essa conceituação evidencia a importância da linguagem para a divulgação do mito, o contato mais íntimo que o ser humano possui com essas formações se concretiza, na maior parte das vezes pela linguagem verbal, seja ela de tradição oral ou escrita. Assim sendo, em relação aos mitos literários, podemos conjecturar que eles dependem exclusivamente, como forma de divulgação e expansão, da linguagem escrita, isso posto, a relação simbólica do mito com o seu público é regulada pela linguagem.

O mito, ainda segundo Durand (2013, p. 188, destaque do autor), por se perfazer também como um conjunto de motivações humanas pode alcançar qualquer cultura:

Hay que dar al mito un poder muy superior al que reparten los caprichos del ego. Sólo la mitología, que concede el *numen*, la omnipotencia divina o sagrada, a los resortes míticos, puede, a fin de cuentas, plasmar el conjunto de las motivaciones de una obra humana. El mito alcanza mucho más allá de la persona, de sus comportamientos e ideologías.

Esse *numen* alcançado pelo poder do mito seria expresso pela capacidade de ligar os mortais aos imortais, segundo o mitólogo, apenas a mitologia teria esse alcance. Seguindo a linha do autor, é como se os mitos funcionassem como uma espécie de portal que conduz o ser humano de hoje para os seus primórdios, resgatando os símbolos, arquétipos e mitos primitivos. Tudo isso pode ser acionado por meio da leitura das narrativas míticas literárias.

Em *Linguagem e mito* (1985, p. 19), Ernest Cassirer estende as suas considerações sobre o mito também pelo viés de associação com a linguagem, o autor resgata as ideias de Max Müller para frisar que a mitologia é uma necessidade

inerente à linguagem, a mitologia “é, em suma, a obscura sombra que a linguagem projeta sobre o pensamento, e que não desaparecerá enquanto a linguagem e o pensamento não se superpuserem completamente: o que nunca será o caso”. Com essa afirmação, o conceito de arquétipo de Jung (1969), cunhado como aquele elemento que é constituído pelo inconsciente e depois absorvido pelo consciente, processo que se aflora pelo pensamento que gera e é gerado pela linguagem, é visto como uma espécie de embrião que pode ser consolidado ao longo do tempo como um mito.

Adentrando diretamente às veredas literárias, Juan Herrero Cecilia, na obra *Reescrituras de los mitos en la literatura contemporánea* (2018), faz uma leitura atenta sobre as diversas formas de manifestações míticas, tanto as do passado como as consideradas modernas. Ele distingue o mito em cinco tipos de enfoques distintos: 1) El mito en su dimensión primigenia; 2) El mito literalizado; 3) El mito literario; 4) El mito explícito y el mito implícito; 5) Los temas míticos y su reescritura en los textos literarios”, a ênfase que nos interessa é a que ele conceitua como “El mito literario”, neste caso em particular, o mito tem a sua origem em um texto concreto que é criado por autor individual. Essas criações míticas seriam aquelas inseridas no contexto mencionado no início do subcapítulo, surgidas no período em que prensa de Gutenberg iniciou o processo de expansão do livro na sociedade.

Herrero Cecilia (2018, p. 12) defende que a literatura recorreu às histórias de personagens míticas para aprofundar seus significados e aumentar a sensibilidade em relação às inquietudes de cada época. Sobre a reescritura dos mitos na literatura, ele observa que a inserção de um mito já conhecido em um novo texto mantém normalmente os traços fundamentais da história legitimada pela tradição literária (o sintagma fundador ou os chamados mitemas por Durand), no entanto, o autor possui a liberdade de modificar livremente algumas características que podem repercutir em um significado com nova conotação e, consequentemente podendo enriquecer o valor do mito.

O antropólogo Lévi-Strauss, em *Mito e significado* (1978, p. 61-64) faz uma leitura do mito em associação com a história, ao questionar as ideias daqueles que defendem que há uma “História pura”, o autor expõe que “a oposição simplificada entre Mitologia e História que estamos acostumados a fazer” não está bem definida, ele esclarece “que há um nível intermediário”. Para exemplificar a sua arguição, o autor a ilustra com o livro *Men of Medeeck* (1962), nele há um relato textual das

palavras do Chefe Walter Wright, um chefe tsimshian, da região do rio Skeena (Canadá), ele narra a chegada do povo Gispuwudwada ao Kitselas Canyon e as façanhas de chefes de Tsimshian Laxgiik (clã Eagle), como Ligeex dos Gispaxlo'ots e Gitson de Kitselas. O relato foi colhido por um investigador que, segundo o autor, era “um investigador de campo branco que nem sequer era um profissional”. O antropólogo compara o livro com outro de autoria do Chefe também tsimshian Kenneth Harris (1974), relato feito sem intermediação, ele considera que “o que se vê nos dois livros é realmente a história de uma família ou de um clã”. Sobre esses relatos, Lévi-Strauss questiona: “[...] onde acaba a mitologia e onde começa a História?” e então responde que entre as duas narrativas há semelhanças e diferenças:

No relato do Chefe Wright temos o que eu poderia chamar a gênese de uma desordem: toda a história tem por objetivo explicar como, depois do seu começo, um determinado clã, linhagem ou grupo de linhagens atravessou uma série de grandes provações, períodos de sucessos e períodos de fracassos, caminhando progressivamente para um fim desastroso. [...] No caso do Chefe Harris, há uma perspectiva bastante diferente, porque o livro parece principalmente orientado para explicar a origem de uma ordem social que era a ordem social daquele período histórico, e que ainda é evidente, se assim se pode dizer, nos vários nomes, títulos e privilégios que um determinado indivíduo que ocupa um lugar proeminente na sua família ou clã acumulou por herança à sua volta (LÉVI-STRAUSS, 1978, p. 58).

As duas histórias são vistas como narrativas fascinantes pelo autor e consideradas como “grandes peças do ponto de vista literário”, entretanto, ele chama atenção para o fato de que a História, conforme vista tradicionalmente, é baseada inteiramente em documentos escritos e que, em relação às duas narrações não havia nenhum documento para que se fizesse uma acareação com a finalidade de se verificar qual seria a mais próxima dos fatos tais como ocorreram⁷. Complementando a ideia desenvolvida, ele emenda que se há uma comparação

⁷ Nem sempre a História escrita, aquela registrada nos livros foi a que acompanhou as narrativas das sociedades consideradas minoritárias. Roger Chartier destaca em “O manuscrito na era do texto impresso” (obra *Os desafios da escrita*, 2002, p. 77-81), que desde a Alta Idade Média, com suas escritas grandiosas em Igrejas e exterior de edifícios, passando pelo final do século XVIII, com o uso de maiúsculas de aparato neoclássicas, até a chegada da tipografia, os estilos de escrita monumentais possuíam como função primordial manifestar a autoridade de um poder. O historiador enfatiza que o simples fato de, nas épocas citadas, haver uma escrita imponente, mesmo que em condições não acessíveis à maior parte do público, ela representava para aqueles que a detinham, soberania e glória. Em contrapartida, as escritas que não respeitavam a estética e a gráfica dominante de sua época, as que ignoravam as regras, eram encontradas por toda a parte, do século XVI ao XIX. Manifestações que traduziam aspirações da população marginalizada, forma que os mais fracos encontravam para manifestarem a sua existência.

entre os relatos de dois historiadores diferentes, de tradições intelectuais e alinhamento político distintos, será constatado que eles não contam exatamente os mesmos fatos. Com isso, o autor conclui que os dois relatos dos livros citados são igualmente válidos e completa que:

Não ando longe de pensar que, nas nossas sociedades, a História substitui a Mitologia e desempenha a mesma função, já que para as sociedades sem escrita e sem arquivos a Mitologia tem por finalidade assegurar, com um alto grau de certeza – a certeza completa é obviamente impossível –, que o futuro permanecerá fiel ao presente e ao passado. Contudo, para nós, o futuro deveria ser sempre diferente, e cada vez mais diferente do presente, dependendo algumas diferenças, é claro, das nossas preferências de carácter político. Mas, apesar de tudo, o muro que em certa medida existe na nossa mente entre Mitologia e História pode provavelmente abrir fendas pelo estudo de Histórias concebidas não já como separadas da mitologia, mas como uma continuação da mitologia (LÉVI-STRAUSS, 1978, p. 63-64).

As fendas que podem ser abertas entre Mitologia e História mencionadas pelo antropólogo são constantemente evidenciadas pela arte literária, conforme argumentou Herrero Cecilia, o uso das mitologias na literatura com o objetivo de aprofundar significados, expandir simbolismos e romper fronteiras é um recurso amplamente utilizado, principalmente pelos escritores conhecidos como aqueles que desenvolveram a característica do individualismo moderno. Maira Angélica Pandolfi (2019, p. 78) cita Karrrl Jaspers (1883-1969) para evidenciar essa ideia de que em um determinado período da história e em vários locais “o homem deixou de ser politeísta e passou a falar de Deus como uma força unificada”, além disso, ela reitera que “Essa evolução, na visão de Jaspers, procedia de um intenso racionalismo que passou a lutar contra o mito e resultou na transformação de sua função e no aparecimento de outros mitos com uma roupagem mais moderna.”. Essa nova roupagem deu origem a novas narrativas, inclusive fronteiriças com a História, e a personagens literárias estudadas por Watt como mitos do individualismo moderno.

Por meio das considerações de Lévi-Strauss, é possível compreender o quanto a literatura é importante no meio social, dado que ela pode unir esses dois mundos, o da História e o da Mitologia sem que o foco da análise das narrativas seja a discussão sobre o que possa ser um fato histórico ou não, uma vez que esse entremeio é visto como um fator intrínseco à arte literária, de modo que o texto literário mitológico elaborado sem a pretensão de promover tal discussão acaba trazendo-a à tona.

De forma mais abrangente e generalizadora, o sociólogo e teólogo espanhol José María Mardones (2005, p. 41-43), em *O retorno do mito: a racionalidade mito-simbólica*, diz que o mito tem uma função fundacional e legitimadora, adotando determinadas peculiaridades de acordo com a situação social e cultural e que, enquanto narração decifra os sentidos do mundo, da sociedade e da história. Ainda, de acordo com o autor, a autodescoberta de ser das coisas acontece na palavra em processo, no mito. Sendo assim, para ele o mito então é:

a palavra que diz o ser, o trabalho do ser. Não é qualquer palavra que é capaz de recolher esta autoabertura do ser, mas apenas aquela que está atenta e sabe recolher o momento agraciado da revelação (MARDONES, 2005, p. 43).

A passagem denota, em complementação ao que Cassirer, Herrero Cecilia e Lévi-Strauss consideraram, que o mito em relação a sua recepção pelo leitor, só irá revelar os seus sentidos, caso as palavras que o constituam sejam recebidas por meio de uma identificação, processo que pode deslindar um autoconhecimento. É essa característica que fez com que tantas personagens da literatura passassem a ser vistas como mitos, a identificação do leitor com determinada personagem, além de outros fatores, coadunara com a sua permanência no imaginário coletivo, de forma a que elas foram sobrevivendo mais vivas do que nunca no cenário social.

Essa sobrevivência das personagens mítico-literárias se deve justamente por elas estarem enredadas em narrativas simbólicas de cunho metafísico, como desvela Philippe Sellier (2020, p. 386, destaque do autor). O estudioso traz à luz uma condição *sine qua non* para distinguir essa configuração mítica das demais, que é de origem literária. O crítico literário francês condiciona os fatores basilares sobre o mito literário:

Com ele, nos contentamos com uma imagem, uma cena (mesmo que com frequência ela seja mais narrativa do que aquelas que decoram os vasos gregos), cuja polivalência já limitada se encontra ainda mais reduzida pelo texto de acompanhamento e pela *Inscriptio*, frequentemente moral. [...] Em suma, o mito literário implica não apenas um herói, mas uma situação complexa, de tipo dramático, na qual o herói se encontra enredado.

A *Inscriptio*, ou seja, a inscrição é a narrativa básica que permite identificar o mito literário, a cena a que Sellier se refere é construída na mente do expectador assim que ele reconhece uma imagem que remete a esse tipo de mito. Como

quando imagem de Dom Quixote é vista e automaticamente associada a uma cena da narrativa que é resgatada do repertório do leitor. A imagem do herói, ao mesmo tempo concentra e expande essa polivalência de elementos simbólicos que remetem à “[...] metafísica na qual se banha todo o enredo.” (SELLIER, 2020, p. 386). Isso porque a narrativa mítico-literária é um produto da escrita de um determinado autor que transcende a fabulação em si, pois resgata elementos simbólicos de outras épocas e os ressignificam.

Para finalizar esta exposição sobre os mitos literários, vale ressaltar quais foram os mitos destacados por Watt (1997, p. 233-34), como aqueles que pertencem ao individualismo moderno, são eles: Dom Quixote, Dom Juan, Fausto e Robinson Crusoe. Essas personagens foram enquadradas como mitos do individualismo moderno por diversas características, uma delas é o modo especial que repercutiram e repercutem suas imagens ainda hoje na sociedade, mas as principais são as que contemplam o fato de que elas permanecem na memória por serem monomaníacas, solitárias, demonstrarem ações que alimentam ideais indefinidos e serem capazes de torná-los realidade, além de “apresentam-se em vestes mais realistas e com maior riqueza de detalhes”. Essa última particularidade denota a exploração da fronteira História/ ficção.

As características descritas acerca dos quatro mitos estudados por Watt (1997, p. 232) estão associadas à premissa de que essas personagens estão inseridas em “narrativas; e neste fato aparentemente simples, Cohen observa, é que reside a sua especial qualidade”. Outro fator que o autor destaca é que os quatro heróis existiram em tempos remotos, no passado, mas ainda são avistados no presente, o motivo maior seria:

As quatro figuras dos mitos aqui estudadas têm um tipo análogo de realidade: não são pessoas completamente reais e históricas; contudo, seu público lhes atribui uma existência até certo ponto verdadeira. O que se evidencia, por exemplo, nos esforços de muitos estudiosos para descobrir quem foram os “modelos originais” do Fausto, Dom Quixote, Dom Juan e Robinson Crusoe. A eles foi atribuída uma realidade especial – por isso, não são tratados como se fossem apenas criaturas de ficção (WATT, 1997, p. 233).

As ponderações de Watt sobre esse entremeio realidade/ ficção, causado pela dúvida que germina na mente do público leitor, vão ao encontro de uma das características apontadas por meio da exposição feita por Lévi-Strauss como

constituintes do mito, aquelas que se revelam pelo cruzamento entre a História e a Mitologia. Complementarmente ao que foi trabalhado, há uma definição de mito elaborada também por Watt (1997, p. 16): “[...] uma história tradicional largamente conhecida no âmbito da cultura, que é creditada como uma crença histórica ou quase histórica, e que encarna ou simboliza alguns dos valores básicos de uma sociedade”. A versão de Watt confirma o caráter social dos mitos literários por transportarem dilemas cruciais e atemporais da sociedade.

Mesmo que o objetivo das narrativas que abarquem os mitos literários não fosse o de reproduzir uma “verdade histórica”, elas acabam provocando um questionamento no leitor, pelo fato de às vezes, mesclarem muitos elementos históricos no enredo, como ocorre com a obra *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de La Mancha*. Além disso, esse passado remoto presente na narrativa mítica que é resgatado para o presente por intermédio da leitura, é acessado pelas configurações simbólicas, mais um traço constituinte dos mitos.

Em relação ao *Quixote*, esse limbo entre ficção e História é intencional e muito bem trabalhado, com a ilustração feita na segunda parte da obra sobre o mundo do livro e o mundo do leitor. Chartier (2002, p. 33-35, destaques do autor) sublinha a ocasião ocorrida no capítulo LXII, quando Quixote e Sancho saem para passear e o cavaleiro passa seus olhos sobre uma porta e vê escrito: “Aquí se imprimen libros”, a constatação o deixa muito feliz, pois até então, ele nunca havia visto uma tipografia e gostaria de saber como a criação funcionava. O autor descortina o fato de que, a presença da tipografia no romance de Cervantes, funciona mais que um mero componente do cenário para o enredo, “Ela inscreve no próprio livro o lugar e o processo que torna possível sua publicação”. Por isso, ele indica que Cervantes subverte os termos, uma vez que a tipografia verdadeira serviria como meio para dar realidade às ilusões da narrativa, mas “o mundo prosaico da oficina se tornou um lugar fictício em que a narrativa imaginária une, como escreveu Borges (1952), *“lo objetivo y lo subjetivo, el mundo del lector y el mundo del libro”*”.

Os elementos constituintes da narrativa cervantina, tão bem demarcadas por Chartier, imprimem também de forma lúdica, as características de transição da personagem Dom Quixote entre dois mundos, o pré e o pós prensa. Como se a houvesse um ritual de passagem da representatividade dos cavaleiros medievais entre o mundo das narrativas orais para o mundo das narrativas escritas, o cavaleiro

andante não é mais uma lenda das contações de história, como era El Cid e passa a ser um mito literário do individualismo moderno. Considerando-se que, a personagem mítica, no episódio descrito, torna-se uma porta-voz dos novos processos individualizados que eram procedentes da prensa, ele narra para o leitor os diversos passos da manufatura que caracterizam o processo de impressão: “vio tirar en una parte, corregir en otra, componer en esta, enmendar en aquella” (CERVANTES SAAVEDRA, 2017, p. 735, v.2).

1.2 A consolidação do mito literário quixotesco

A obra *El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes Saavedra, escrita por volta dos anos de 1600, conforme alega Maria Augusta da Costa Vieira no prólogo da edição de 2002 da Editora 34, permanece viva e muita reeditada até os dias atuais. Mas, tal permanência da narrativa nem sempre significou a sua leitura na íntegra: “Muchos hablan del *Quijote*; pocos lo conocen menos lo entienden; muchos menos aún lo saborean (DAFONTE *apud* CHAPARRO DOMÍNGUEZ, 2011, p. 156).

O suposto conhecimento da obra e da personagem Dom Quixote pelo público em geral ao longo dos seus mais 400 anos de existência foi perpetuado pela grande fama que o herói adquiriu através das aventuras vividas em território espanhol. A grande popularidade do romance de cavalaria repercutiu em uma transfiguração da personagem Quixote em um mito literário, traço que a ser investigado de forma mais minuciosa nesta subseção.

No que tange aos estudos da escritura cervantina na América do Sul e Brasil existem muitos autores que se debruçaram nessa empreitada desafiadora, para esta pesquisa foram eleitas as obras *Dom Quixote: utopias* (2005), dos organizadores Andre Trouche e Livia Reis; *Dom Quixote: a letra e os caminhos* (2006) e *O dito pelo não-dito: paradoxos de Dom Quixote* (2015); *A narrativa engenhosa de Miguel de Cervantes* (2012), de Maria Augusta da Costa Vieira; *Mitos Españoles — Imagination y Cultura* (2000), organizadora Silvia Inés Cárcamo. Os artigos: “Metamorfoses de mitos literários na literatura de língua espanhola e de língua portuguesa” (2015); “Especulaciones en torno al enfrentamiento entre Don Quijote y Don Juan” (2015), de Maira Angélica Pandolfi.

Os títulos dos pesquisadores europeus que mais embasaram este texto foram: *Meditações do Quixote* (2019), de José Ortega y Gasset; *Los grandes mitos*

de la edad moderna (1916), de Blanca de Los Ríos Lampérez; *Don Quijote: del libro al mito* (2006), de Jean Canavaggio e *Vida de Don Quijote y Sancho* (2005), de Miguel de Unamuno.

Nem todas as obras citadas abordam a personagem como um mito literário, no entanto, são complementarmente fundamentais para uma imersão nas análises, tanto neste primeiro capítulo, quanto nos três últimos, nos quais as atividades das coleções didáticas serão cotejadas com os estudos já consolidados sobre a narrativa cervantina e com as representações de Dom Quixote como mito literário. Esse fato fica muito bem evidenciado em *A narrativa engenhosa de Miguel de Cervantes* (2012), no capítulo “Escritura cervantina e mito quixotesco no romance brasileiro”, de Maria Augusta Vieira, o texto contém uma esclarecedora advertência sobre os estudos cervantinos no Brasil, a autora explana que para o exame da recepção do *Quixote* no país é importante aclarar alguns critérios que possibilitam a avaliação de algumas recriações quixotescas:

Um deles orienta-se em torno do mito quixotesco que resgata a figura do herói comprometido com mudanças de ordem social; o outro se volta para a escritura cervantina e se centra particularmente nas questões de composição da obra (VIEIRA, 2012, p. 63).

A vertente dos estudos cervantinos que contemplam o cavaleiro andante como um mito literário enxerga Dom Quixote como uma personagem mais maleável, que transporta em si os mitemas que a caracterizam como tal em sua obra de origem, mas que ao mesmo tempo, pode adquirir novas configurações nas adaptações e/ ou recriações que a recebe. Por isso, as novas configurações do herói mítico são analisadas também pelo viés da História Cultural e Estética da Recepção, pois de acordo com o período histórico e cultura das adaptações/ recriações, a personagem pode ou não sofrer transformações que revelam traços de sua nova época. Já a vertente da escritura cervantina, que é menos acomodatória⁸, analisa Dom Quixote dentro do contexto da obra cervantina, como fica evidente pelas palavras de Maria Augusta Vieira, a corrente considera a “composição da obra”, o todo da obra para o estudo é a tônica, por isso o cavaleiro adquire um caráter analítico mais “rígido”, não tão maleável como revisitado em suas caracterizações de mito literário.

⁸ Termo empregado de acordo com o que preconizou Anthony Close, (2006, p. CXLII), pois segundo o autor, a crítica acomodatória “trata de adecuar el sentido del texto, a pesar de su infraestructura de supuestos arcaicos, a la perspectiva mental del lector moderno”.

Entre os estudos que abordam a personagem Dom Quixote como um mito literário, foi convencionado que principalmente, os de Maria Augusta da Costa Vieira e os de Jean Canavaggio respondem às aspirações principais deste trabalho. Em *Dom Quixote: Utopias* (2005), livro publicado em homenagem ao quarto centenário da publicação de *Dom Quixote*, especificamente no capítulo “Em torno da recepção do *Quixote* no Brasil: escritura cervantina e mito quixotesco”, Maria Augusta Vieira constata que em relação à obra cervantina “[...] as múltiplas leituras acabaram criando um mito, que se difundiu prodigiosamente e atribuiu à obra sentidos, às vezes, avessos a ela própria”. A autora atribui como principal motivo para o fato a recepção da obra no Brasil que se centrou “[...] sobretudo por uma ideia acerca do cavaleiro e dos sentidos possíveis de sua ação, consideravelmente distanciados dos referenciais cervantinos e da poética seiscentista” (VIEIRA, 2005, p. 20).

A recepção crítica do *Quixote* no Brasil, conforme Vieira (2005, 20-21) analisa, em alguns momentos correspondeu praticamente ao seu avesso, como exemplo ela dispõe que “[...] a exaltação da fé do cavaleiro como algo nobre e digno de ser seguido, quando, na verdade, trata-se justamente da crítica ao ridículo da fé absoluta”. As leituras sucessivas da obra foram a causa desse tipo de interpretação e não a análise do texto propriamente dito, a autora avalia que os sentidos dessas leituras é o que mais pauta a crítica cervantina brasileira e não questões presentes na obra de 1605 e 1615 e “[...] eventuais soluções dadas às recriações, em outros tempos e em outros lugares”. Para se compreender melhor como está o percurso de *Quixote* no Brasil, Maria Augusta Vieira reflete que é necessário se considerar três fatores: os aspectos históricos e culturais que envolvem conexões entre o Brasil e a Península Ibérica; questões teóricas da literatura comparada e aspectos da crítica literária dos estudos cervantinos a fim de resgatar alguns parâmetros que delimitaram as interpretações sobre o *Quixote*.

Esta tese, de certa forma, abarca dois desses fatores: algumas questões teóricas da literatura comparada e alguns aspectos dos estudos cervantinos no Brasil, pois em se tratando de pesquisas que abranjam livros didáticos como *corpus*, no que se refere principalmente à elaboração de projetos sobre o texto literário, os dois elementos apontados por Vieira, estão praticamente intrínsecos às formulações destinadas às unidades didáticas.

No que concerne aos atributos que acolheram a personagem Dom Quixote como um mito literário, Vieira (2005, p. 21-22) alega que se torna fulcral apresentar

um aspecto relevante que é o embasado nas aproximações entre os europeus ibéricos e a cultura oriental, a ameríndia e a africana, o fato de que delas fez nascer uma noção de tempo sobre mito, religião e folclore distinta da ideia de “progresso histórico” que se norteia pela existência e não propriamente pela história. A ideia apresentada se baseia na pesquisa de Gilberto Freyre, denominado *O brasileiro entre outros hispanos* (1975, xxxi), o autor analisa “o que há de hispânico na cultura brasileira” e “o que há de transnacional na cultura hispânica”. O sociólogo Sérgio Tavolaro em seu artigo *Gilberto Freyre e o tempo-espço brasileiro: uma crítica ao cronótopo da modernidade* (2016, p. 426) sintetiza o conceito de tempo apresentado por Freyre:

Também à diferença do “ritmo constantemente progressivo” instituído desde a Revolução Comercial europeia, o “tempo hispânico” se mostraria “tríbio” em sua constituição mais íntima, isto é, “uma fusão de passado, presente e futuro” (Freyre, 1975a: 8-9). Tal expressão, um empréstimo a Unamuno e Ortega y Gasset, servia ao autor de *Tempo morto e outros tempos* para acentuar um quadro temporal fluido e infenso à linearidade: aqui, em contraste com o tempo progressivo da Europa do Norte, o passado se faria valer no presente tanto quanto no futuro – este, por sua vez, já prenhe de presente; de maneira análoga, essa mesma noção pretendia referir-se a um quadro em que o presente e o futuro logravam projetar-se sobre o passado, condicionando-o (Freyre, 1975a: 106-107) [...] Ora, justamente por jamais terem sido adeptos de um “sentido progressivo de tempo” – algo que, em outros contextos, concorreu para alimentar autoimagens de superioridade civilizacional apoiadas sobre a valorização da “rapidez no tempo” e “rapidez nas atividades” (Freyre, 1975a: 10) –, segundo Freyre, os hispanos puderam se beneficiar sobejamente dos predicados culturais e biológicos dos povos não europeus com quem se miscigenaram em espaços tropicais.

Conforme suscitado por Tavolaro, Freyre quer endossar que a sociedade brasileira, caso perpassada por essa noção de tempo e espaço no sentido progressivo, na época (década de 1930), recorreria ao insucesso desse pleito por dois motivos: pelo uso de “referências cognitivas, normativas, comportamentais, institucionais e estéticas” pouco ou nada semelhantes com as suas singularidades e incompletude em relação às chamadas “sociedades modernas centrais”, em razão “de seus iniludíveis hiatos (culturais, ético-morais, institucionais, econômicos, comportamentais e raciais)” (TAVOLARO, 2016, p. 426). São por tais motivos que Freyre considerava a sociedade brasileira muito mais próxima das sociedades da Europa Ibérica (Portugal e Espanha), perpassadas pela cultura oriental, devido logicamente à colonização portuguesa, fator que foi responsável por essa noção de tempo fluído, “fusão de passado, presente e futuro”. O antropólogo e sociólogo

também contrastou essa noção de tempo mais fluído proveniente da cultura ibérica à noção de tempo mais linear da cultura norte-europeia e norte-americana ao seu cotejo, ele obteve como resultado do pleito que a “noção hispânica de tempo” incorria em fazer “do ócio um tempo digno de ser vivido criadoramente” (Freyre, 1975a: xxxvi *apud* Tavolaro, 2016, p. 425), ou seja:

não tanto um tempo dedicado religiosamente ao trabalho constante [...], mas um tempo em que o trabalho e o descanso alternavam muitas vezes, entre esforço e dança, com numerosos dias santos e de festa (FREYRE, 1975a, 8-9 *apud* TAVOLARO, 2016, p. 425).

As ponderações de Freyre elucidadas por Tavolaro ampliam a compreensão sobre o que afirma Vieira acerca da presença de uma cultura ibérica (que inclui a hispânica) muito mais presente e viva no Brasil do que se imagina. A identificação com a noção de um tempo mais fluído, uma “fusão de passado, presente e futuro” em contraste a um tempo de “progresso histórico” pode explicar a consolidação de Quixote como uma figura mítica no Brasil, haja vista as várias características que já elencamos sobre a definição de mito literário, talvez a que mais se encaixe a essa ideia seja o poder simbólico que ele carregue. Isso porque um dos traços mais marcantes do símbolo é o de irromper a noção de tempo linear, visto que ele é responsável por encapsular passado, presente e futuro e é o que o torna permanente na sociedade. Noção essa que se encaixa de forma coerente com a teoria de tempo fluído predominante no Brasil que foi idealizada por Freyre.

O poder de perdurar no tempo, rompendo com o passado, presente e futuro, quiçá a mais marcante característica do mito, é também apontado por Blanca de Los Ríos Lampérez, em 1916, antes mesmo dos estudos de Jung, a estudiosa já definia o mito como universal, eterno, sem fronteiras, como histórico e local, como referência e contraste, emitindo significações de magnos símbolos, o que o faz perdurar em todas as sociedades dos mais longínquos territórios. Ao se referir exclusivamente ao mito de Dom Quixote, ela revela:

[...] ¿qué mito de arte podrá competir con Don Quijote? ¡ninguno antiguo ni moderno! Sólo en su cumbre inaccesible culmina el héroe de Cervantes. Y siendo único y, sólo como mito estético, está tan vivo, alienta con tan recia vida humana y tan blandas y generosas entrañas de hombre, que los hombres todos le tienen por compatriero, por contemporáneo, por amigo à quien cada cual se jacta de parecerse, por hermano en cuyas nobles alucinaciones y en cuyos honrosos descalabros todos hallamos remembranzas de los muertos (LOS RÍOS LAMPÉREZ, 1916, p. 6).

Blanca atribui ao mito de Dom Quixote o caráter de ser único comparado aos demais, por conseguir chegar às “entranhas” do homem, ou seja, um mito que se aproxima intimamente à essência humana. Algumas outras características intrínsecas a esse mito, como as referidas anteriormente, são também os paradoxos listados pela autora: como a junção do universal/ local e da referência/ contraste que, possivelmente, pensando na queixa feita por Vieira acerca do hiato existente nos estudos do mito fincados em aspectos históricos, poderiam ser revisitados pelo estudo do Barroco.

De forma bem sucinta, de acordo com o historiador José Antonio Maravall, em *A cultura do Barroco* (2009, p. 42), o movimento é um conceito histórico que compreende os três primeiros quartos do século XVII, “[...] concentrando-se com maior intensidade, em sua mais plena significação, de 1605 a 1650.”, período que se refere especificamente à história espanhola “[...] com ligeiros deslocamentos, para outros países europeus [...]”, abrangendo alguns aspectos da arte, política e literatura etc.

A “arte da Contrarreforma”, como também foi chamado o movimento Barroco, nasce de uma tensão social, mas que não é vista como única causa responsável “pelos complexos fenômenos de violento contraste e contorção que caracterizam o Barroco” (MARAVALL, 2009, p. 71). O historiador conjectura que os homens da cultura barroca possuíam uma grande preocupação com o tempo, por isso:

[...] as obras do Barroco são composições dinâmicas, manifestações de uma arte do movimento, cinemática, empenhada em captar sua instabilidade, sua transitoriedade, o instante: uma arte de quatro dimensões, que a seu modo introduz a de tempo (MARAVALL, 2009, p. 302).

Dom Quixote, como uma obra proveniente do contexto histórico do movimento Barroco, não deixa de conter as características reveladas por Maravall, um exemplo dessa afirmação é a questão da “arte em movimento” conforme observamos pela quantidade de cenas avaliadas como uma forma predecessora do teatro aberto, denotando a movimentação constante das personagens. A instabilidade e a transitoriedade também são notadas, especialmente nas atitudes de Quixote, que desafiam constantemente a expectativa de real e ilusório em meio a seu público, independentemente da época em que a narrativa foi lida. Assim,

verifica-se que o mito quixotesco é um produto genuíno desse contexto histórico, mas que ao mesmo tempo, transcende a ele, dado que conforme ponderou Blanca de L. R. Lampérez, essa personagem não possui fronteiras definidas, por esse motivo ela é vista como uma “ocupante” do entrelugar. Esse fenômeno do entrelugar “habitado” pelo mito quixotesco seria o ápice simbólico da representação da personagem, o que a tornaria imortal dentro e fora da literatura.

Percorrendo alguns estudos de procedência europeia, chega-se às pesquisas do autor Jean Canavaggio que se debruçou em uma profunda investigação acerca da caracterização de Quixote como mito, a qual repercutiu no livro *Don Quijote, Del libro al mito* (2006). Nesse livro, Canavaggio expõe um panorama muito abrangente e aprofundado da consolidação da obra *Dom Quixote* ao longo da história. Além disso, o autor apresenta como foram feitas as leituras da narrativa em diversas épocas e seus desdobramentos na sociedade, como as diversas representações das personagens Dom Quixote e Sancho Pança e as adaptações do livro para o teatro e outras artes, como para a música e para o cinema.

Outro autor europeu que também se debruçou na análise dos mitos literários foi Gilbert Durand, pois sua obra *De La mitocrítica al mitoanálisis: figuras míticas y aspectos de la obra* (2013) forneceu subsídios mais aprofundados para o entendimento do mito de Dom Quixote. A escrita do autor relaciona de forma inovadora vários estudiosos de campos do saber distintos, mas com pesquisas que possuem um ponto de contato: a formação e configuração dos mitos. Blanca Solares, acadêmica e pesquisadora mexicana, escreve no prefácio da edição aqui citada: “El eje articulador de estas innovaciones metodológicas no es otro sino el desvelamiento de las estructuras antropológicas que subyacen a lo imaginario, individual y colectivo [...]” (SOLARES, 2013, IV). O imaginário individual e coletivo mencionado pela autora como pertencente às inovações metodológicas de análise dos mitos é aquele referido por Jung como “inconsciente coletivo”, “a parte da psique que retém e transmite a herança psicológica comum da humanidade”, como já elucidado, essa herança é aquela gerada pela “absorção” “disseminação” dos símbolos oníricos pela psique (JUNG, p. 107).

Conforme já comentado, Durand se aprofunda na análise dos mitos evidenciando que eles são constituídos por camadas que carregam de épocas variadas e, que essas camadas transportam símbolos profundos, para ele, as formas simbólicas transportadas são estéticas, morais e históricas. O autor afirma

que até os mitos que explicam uma época não desaparecem juntamente com ela, para essa afirmação Durand (p. 34, 2013) elucida que: “Unamuno demostró de manera luminosa que el quijotismo no había necesitado de una encarnación histórica del Caballero de la Triste Figura y que Don Quijote seguía viviendo en nuestro siglo tan alejado de la proeza caballeresca”. Maira Pandolfi (2015, p. 761) ao analisar a perspectiva de Unamuno sobre Dom Quixote e Dom Juan comenta a publicação do autor espanhol escrita para o jornal *Nuevo Mundo*, a pesquisadora revela o posicionamento dele, de que o “quijotismo” é definido como tudo aquilo que o existe na obra de Cervantes é pertencente a *Quixote*.

Na introdução do livro *Vida de Don Quijote y Sancho*, escrito em 1904, por Miguel de Unamuno, o crítico literário Ricardo Gullón expõe que objetivo de Unamuno foi o de enaltecer as “figuras romanescas” de Dom Quixote e Sancho como as que foram criadas para não morrer, portadoras “[...] de alguma maneira do espírito criador”. Gullón não deixa de comentar sobre a originalidade e fluidez do livro que apresenta o tema do “quijotismo”, traçando uma biografia própria das personagens e principalmente do cavaleiro andante. Para ele, ao Unamuno incluir Sancho no próprio título implicaria em uma tomada de posição autoral que beneficiaria o escudeiro, mas não desmereceria o cavaleiro, o foco seria uma correlação entre os dois, essa complementaridade e o movimento inverso gerados foram chamados por Unamuno de “quixotização” de Sancho “sanchificação” de Dom Quixote (GULLÓN, 2005, p. 7-9).

Mesmo que considerada uma visão de vertente mais romântica, segundo alguns críticos, como alegou Ortega y Gasset, pois idealizaria muito as ações de Quixote para além dos possíveis significados contidos no texto, o livro foi muito importante para difundir e fortificar a imagem de Quixote como um mito, conforme verificamos pelas próprias palavras do autor:

El toque está en dejar nombre por los siglos, en vivir en la memoria de las gentes. ¡El toque está en no morir! Ésta es la raíz de las raíces de la locura quijotesca. ¡No morir! Ansia de vida; ansia de vida eterna es la que te dio vida inmortal, mi señor Don Quijote; el sueño de tu vida fue es sueño de no morir (UNAMUNO, 2005, p.279).

Um caráter de personagem real, de carne e osso, é dado a Quixote, tanto que Unamuno atribui ao herói uma “ânsia de vida eterna”, é como se fosse uma vontade

da personagem traduzida pelo crítico. Unamuno se fez de intérprete da personagem Quixote, como se ele fosse um porta-voz de seu desejo de imortalidade.

Em relação à investigação feita sobre a recepção da obra, Canavaggio elenca em sua análise as conotações distintas que as personagens Quixote e Sancho receberam ao longo dos séculos, para isso o autor particulariza e contrasta quatro distintos contextos históricos: o período de escrita da obra, a época de Las Luces, a Revolução Romântica e a atualidade.

Jean Canavaggio fez uma retrospectiva das leituras em vigor do mito quixotesco em épocas variadas. As investigações do intelectual nada mais do que reforçaram um prenúncio feito por Blanca de Los Ríos Lampérez (1916, p. 4), que ampliou a visão crítica sobre a expansão do mito evidenciando o desaparecimento de povos, culturas e idades históricas da face do planeta, entretanto com a permanência incólume de Dom Quixote. Antes de pormenorizar alguns aspectos apontados por Canavaggio, seria oportuno trazer a concepção de uma in(definição) elaborada por Maria Augusta Vieira, (2000, p. 107) sobre como o cavaleiro andante adquiriu *status* de mito:

Queda la impresión de que con esta obra sucede algo un tanto paradójico: la reconocemos perfectamente sin conocerla verdaderamente. Parece que así nos aproximamos a la idea misma del mito que nos interesa para ese acercamiento al Quijote: es como si el personaje ocupase en nuestro imaginario el lugar propio del mito que se traduce por una ambigüedad pues, al mismo tiempo que no presenta una identidad propiamente histórica, tampoco tiene una naturaleza de carácter esencialmente ficcional.

Como explica Maria Augusta da Costa Vieira, é justamente o caráter ambíguo de histórico/ ficcional que mantiveram a permanência de Dom Quixote até os dias de hoje. Essa ambiguidade é o que gera a aproximação do herói ao público em geral, mesmo com a distância de séculos desde a sua escrita. Aqui está o entrelugar habitado pela personagem, a fluidez de Quixote entre os dois mundos: o histórico e o ficcional. As ideias do Romantismo na Europa impulsionaram esse trânsito, pois as leituras feitas sobre o mito literário quixotesco, conforme alega Canavaggio (2006, p. 147) imprimiram, de certa forma, essa veia histórica aos traços constituintes dele. O clima de efervescência filosófica da Alemanha nos anos de 1800, segundo o autor, fez com que alguns propósitos românticos atravessados por ideais do cristianismo fossem além, às vezes, de seus propósitos inaugurais, com isso, a imagem de

Quixote foi também interligada à imagem de Jesus Cristo. A aproximação mais conhecida entre o mito literário e Cristo foi feita por Unamuno, ao enaltecer a figura de um cavaleiro idealizado pelos moldes românticos, o escritor utiliza um léxico composto por palavras que resgatam o calvário do filho de Deus. Existem inúmeras citações para demonstrar esse traço, uma delas é:

Si nuestro señor Don Quijote resucitara y volviese a esta su España, andarían buscándole una segunda intención a sus nobles desvaríos. Si uno denuncia un abuso, persigue la injusticia, fustiga la ramplonería, se preguntan los esclavos: ¿Qué irá buscando en eso? ¿A qué aspira? Unas veces creen y dicen que lo hace para que le tapen la boca con oro; otras que es por ruines sentimientos y bajas pasiones de vengativo o envidioso; [...] (UNAMUNO, 2005, p. 26).

Por meio da passagem nota-se que Unamuno praticamente substitui o nome de Cristo pelo de Quixote, atribuindo-lhe a nomenclatura de “nosso senhor” do catolicismo. O autor acrescenta também às ações da personagem o ritual da ressurreição, conjecturando se caso o cavaleiro voltasse à vida na Espanha dos anos de 1900 seria perseguido porque certamente ele questionaria as injustiças sociais. Mesmo sem mencionar explicitamente o nome “Jesus Cristo”, o cotejo fica exposto de forma implícita.

As observações expostas impulsionaram a personagem Dom Quixote a ser vista como um mito literário e fizeram a obra permanecer presente no imaginário coletivo, até mesmo daqueles que nunca leram a narrativa. Essa perduração no tempo é uma das características dos mitos e ela se dá por meio da identificação que a personagem causa à sociedade, conforme exemplifica Durand (2013, p. 12): “[...] los comportamientos concretos de los hombres, y precisamente el comportamiento histórico, repiten tímidamente, y con mayor o menor acierto, los decorados y las situaciones dramáticas de los grandes mitos”. Assim, verifica-se que a personagem Dom Quixote De La Mancha tornou-se um mito literário, pois está viva até hoje e essa perpetuação se deu pelo fato de que até os presentes dias, muitas pessoas sentem uma identificação com essa personagem, se reconhecendo com os mesmos dilemas e inquietações vividas por ela.

Prova dessa argumentação é o resultado da pesquisa de Canavaggio que deu origem ao seu livro. Desse modo, o autor retomou a recepção de Quixote desde a época em que a obra fora escrita até a sua contemporaneidade. Em razão de seu estudo foi verificado que no século XVII, o Cavaleiro da Triste Figura adquiriu

uma imagem de nobre burlesco, o público que consumia a obra Cervantina o encarava de forma cômica:

Sea en España, en Inglaterra o en Francia, Don Quijote fue percibido en el siglo XVII como un personaje cómico: en los juicios sobre él: en las representaciones que se dieron, coreográficas o plásticas; en las adaptaciones escénicas de que pudo ser objeto; en las aventuras, en fin, de los que en él se inspiran (CANAVAGGIO, 2006, p. 88).

Conforme apontado pelo crítico, as adaptações feitas sobre *Dom Quixote* no século XVII contribuíram para perfazer uma representação caricaturesca da personagem, mostrando-o muitas vezes como um bobo da corte vulgar. O aspecto burlesco atribuído à personagem Quixote pelo seu público no passado possui uma íntima relação com as características da escritura cervantina, pois a burla se estende aos versos de vários poemas criados pelo autor.

Giselle C. G. Migliari, em dissertação de mestrado defendida na Universidade de São Paulo, sob a orientação de Maria Augusta da Costa Vieira, intitulada de *Dom Quixote: poesia, crítica e tradução* (2011) analisou essa faceta jocosa da literatura cervantina no capítulo “Aspectos formais dos versos preliminares”, a pesquisadora se debruçou na análise da composição espanhola de versos chamada de “cabo roto”. A estrutura dessa formatação poética se constitui “[...] por apresentar uma supressão das últimas sílabas do verso, sempre finalizado por uma palavra paroxítona, convertida em oxítona devido à apócope sofrida, Giselle Migliari comenta por intermédio de Rudolf Baehr que esse tipo de recurso representa uma variante burlesca de versos terminados com palavras oxítonas. Os primeiros usos desse tipo de verso foram feitos no século XVII, por isso, ela afirma que “Cervantes, assim, encontra-se entre os primeiros a fazer uso da nova composição, como uma espécie de paródia das formas líricas e parte de sua elaboração poética burlesca” (MIGLIARI, 2011, p. 72). Após analisar também alguns aspectos das personagens da primeira parte de *Quixote*, a pesquisadora acrescenta que:

[...] os poemas de Cervantes rebaixam as personagens da literatura de cavalaria – que atuam como figuras insanas, ao inverterem os valores do elogiável e do não elogiável –, como forma de desqualificar uma prática encomiástica fraudatória e uma literatura cavaleiresca que contempla, prioritariamente, o entretenimento (MIGLIARI, 2011, p. 200).

Dessa forma, constata-se que o caráter burlesco é um artifício não só das personagens, como também da escrita cervantina, que se mostra engenhosa assim como o fidalgo cavaleiro. Já nas primeiras páginas, no prólogo da primeira parte de *Dom Quixote* há o estabelecimento desse jogo que Cervantes constituiu como marca de sua escrita:

Desocupado lector: sin juramento me podrás creer que quisiera que este libro, como hijo del entendimiento, fuera el más hermoso, el más gallardo y más discreto que pudiera imaginarse; pero no he podido yo contravenir al orden de naturaleza, que en ella cada cosa engendra su semejante. (CERVANTES SAAVEDRA, 2002, Prólogo, p. 31, v.1).

Com uma estrutura lúdica, a aproximação entre narrador e leitor é feita por uma espécie de pacto implícito, construído pelo xadrez realizado com a escolha das palavras, principalmente pelos adjetivos “desocupado” para leitor e não “formoso”, “galhardo”, “discreto” para livro. O leitor é chamado a participar da narrativa, mesmo que de forma provocativa, dado que chamá-lo de desocupado seria uma forma de estimulá-lo pelo desagravo. A confirmação desse pleito fica notória quando o narrador continua e esclarece que a história não ficou formosa e elegante conforme era de seu intento e estende a não atribuição dos adjetivos “hermoso”; “gallardo” e “discreto” aos seus semelhantes, ou seja, aos seus leitores. A provável ofensa ao leitor se dilui em meio ao julgamento ele que faz do próprio livro como produto que ficou “aquém” das suas expectativas. No entanto, quando o narrador manifesta a apreciação: “Não me foi possível, porém, ir de encontro à ordem da Natureza, de vez que, nesta, cada coisa engendra outra que lhe seja semelhante.”, ele solta um parecer ambíguo ao dizer que o livro não ficou como foi idealizado “ir de encontro à ordem da Natureza” em decorrência de algo, que provavelmente, lhe inspirou ser semelhante a esse resultado. Como ele menciona duas coisas antes: o leitor e ele próprio, o seu julgamento acerca desse resultado “inesperado” se constrói no ato de culpar também o leitor pelo desfecho. Desse modo, com um olhar detido para esse pequeno trecho de *Quixote*, vislumbra-se o grande labor jocoso e burlesco da escritura cervantina apontado por Migliari.

Retrocedendo ao século XVII, Canavaggio endossa que a Espanha começa a ver a obra de Cervantes como clássica, mas de forma momentânea, apenas para provar ao resto da Europa que havia absorvido os reflexos do movimento Barroco. Isso se deveu à época conhecida como *España de Las Luces*, pois com a difusão da

obra de Góngora, Quevedo e Calderón houve um apogeu literário, denominado como *Siglo de Oro*. No entanto, Canavaggio (2006, p. 136) adverte que: “De este modo se aclara el hecho de que, a finales del siglo XVIII, cuando observadores perspicaces constatan, el periódico *El Censor* se presenta, con cierto desencanto, como un nuevo Don Quijote en el mundo de las ideas”.

O Jornal *El Censor* publica um escrito com a ideia de que essa nova visão sobre o Quixote do mundo filosófico procura desfazer os erros de todo o gênero e endireitar tortos e irracionais de toda a espécie em uma Espanha retrógrada. Entretanto, Canavaggio (2006, p. 136, destaques do autor), conclui que:

Estamos, por lo tanto, lejos Del héroe burlesco que desfiles y mascaradas habían popularizado en la Europa del siglo XVII. ¿Se trata por ello de una ruptura? No, desde luego: por más de un motivo, Don Quijote sigue siendo una figura cómica. Lo prueba, primero, el *Diccionario de Autoridades*, primer diccionario de la Real Academia Española, fundada por Felipe V en 1714. En él se encuentra la palabra *quixotada*, que ya se hallaba en la pluma de Cervantes, y que es definida como “acción ridículamente seria, o el empeño fuera de propósito”; asimismo se encuentra su sinónimo, *quixotería*, y, sobre todo, el término *quixote*, “hombre ridículamente serio, o empeñado en lo no le toca”.

Apesar de uma nova configuração mais clássica e filosófica do mito literário visualizada na obra Cervantina, fica evidente que o caráter cômico da personagem Quixote não havia caído em desuso. No Brasil, a palavra “quixotada” foi muito utilizada pelo escritor Monteiro Lobato, grande admirador declarado de *Quixote*. Na tese *Novas perspectivas sobre as práticas editoriais de Monteiro Lobato (1918-1925)*, de 2007, a pesquisadora Cilza Carla Bignotto ao abordar a compra da *Revista do Brasil* pelo escritor, engendra que ele critica o autor João do Rio ao enumerar características que os escritores deveriam ter. Em carta escrita em 1919, Lobato diz que todos os escritores deveriam ter “[...] nas veias umas gotas de D. Quixote” (BIGNOTTO, 2007, p. 295). Cilza Bignotto (2007, p. 295-96) acrescenta ao comunicado de Lobato que “A menção à personagem de Cervantes sugere que o empreendimento pode ser visto como “louco”, tal qual D. Quixote, mas tal como ele possui as qualidades do ideal, do sonho, da honestidade.” A tese traz um trecho de uma carta a Edgard Roquete-Pinto de 23/09/1918, em que Lobato solicita ajuda para a revista:

[...] Ella tem grande necessidade de que todos os seus amigos a apoiem com andar quixotesco. É, de si, uma quixotada. Revista seria e grave,

exponente de cultura, n'um paiz de incultura e de analfabetismo intransigente, se os 300 de Gedeão que salvam os creditos intellectuaes da terra não n'a apoiam de maneira positiva a pobresinha não vinga crescer. Porisso eu, como o Quixote-mór da empreza venho te pedir um auxilio pratico: arranjar uns tantos assignantes no circulo das tuas relações. Mostra-a aos teus amigos e obriga-os a assignarem. Manda-me o nome e o endereço desses abnegados para os remetter ao nosso agente ahi, Dr. Eloy Ribeiro (Jornal do Commercio, sala 14, 3º andar) caso não queiras tu proprio arrecadar o producto da assignatura e nol-o enviar. Neste caso terá (que mina!) 20% de commissão. Se todos nos ajudam assim, com um pouco de cada lado, ella ira para a frente e vencerá. Adeus, meu caro, e dá o teu empurrão na nossa revista, que bem o merece (LOBATO, 1918 *apud* BIGNOTTO, 2007, p. 295).

Monteiro Lobato se nomeia como “Quixote-mór”, atribuindo a si mesmo características que admira no escritor espanhol e estende a expectativa dessas qualificações aos seus amigos, desejando que eles tenham um “andar quixotesco” e sejam sonhadores, além disso, ele espera que a revista seja uma “quixotada”. Mais tarde, em 1936, o escritor aborda novamente o termo em seu livro *Dom Quixote das crianças*, praticamente uma homenagem feita a Cervantes. A narrativa conta as aventuras de Dom Quixote por interlocução da leitura de Dona Benta e com apreciações críticas de Emília, que são feitas de forma divertida e mais próxima do universo infantil.

A narrativa de Lobato apresenta o termo “quixotada” após a leitura de Dona Benta de parte do episódio sobre a luta que Quixote trava com os moinhos de vento, ao escutar o desfecho das peripécias do cavaleiro, Narizinho comenta: “O tal Cervantes era mau. Judia muito desse personagem” e Dona Benta explica à menina que essa construção é feita para equilibrar outras histórias de cavaleiros andantes: “[...] nas quais os heróis vencem sempre” (LOBATO, 2017, p. 107). Pedrinho então introduz o exemplo da personagem Senhor Roldão, dos Doze Pares de França que juntos derrotaram exércitos de trezentos mil mouros e, ao fazer isso, acaba contando à Dona Benta que foi Roldão quem destruiu o milharal do sítio. Isso porque, na verdade, foi ele próprio quem destruiu a plantação e, apesar de todos descobrirem que foi o menino o autor da desordem, ele continuava afirmando que a autoria era de Roldão. Em decorrência do fato, Dona Benta diz “Como vocês estão vendo, a loucura de Dom Quixote é coisa mais comum do que se pensa. O que Pedrinho fez não passa duma quixotada. Quem se encarnou em você não foi Roldão – foi o herói da Mancha...” (LOBATO, 2017, p. 109). Lobato usa o termo “quixotada” no sentido de engenho, trabalho laborioso, não apenas como sinônimo de simples

loucura, de modo que ele parece interpretar essa acepção de acordo com a fala de Jesus G. Maestro, em palestra realizada em 2015, em Vigo (Espanha), no que concerne que a suposta “loucura” quixotesca é produto de um uso trabalhado pela racionalização.

Às portas do fim do século XVIII e início do século XIX, com o movimento romântico na literatura e em outras artes se propagando por toda a Europa, houve uma nova roupagem em relação à forma de se caracterizar o mito quixotesco. A busca por um herói mais transcendente, conforme havia se iniciado no século anterior, se torna mais sistemática, Dom Quixote começa a aparecer como um sonhador e mais esperançoso por um mundo ideal em qual vive: “[...] un mundo que es el verdadero responsable de sus fracasos, de sus sufrimientos y de la melancolía a la que sucumbe tras haber recuperado la razón” (CANAVAGGIO, 2006, p. 154).

Houve nessa época uma busca por um sentido oculto nas chamadas obras-primas da literatura e *Dom Quixote* fora incluído nela, principalmente devido aos enigmas oferecidos ao leitor por Cervantes na primeira parte do livro (CANAVAGGIO, 2006, p. 160). Essa busca foi pautada pelos ideais românticos que: “[...] vem acenar com a possibilidade de acesso ao mundo das ideias por meio da subjetividade do poeta enquanto gênio” (PANDOLFI, 2019, p. 31.). Vislumbra-se pelas palavras de Maira Angélica Pandolfi que a subjetividade imperava como característica dos poetas românticos, assim os leitores de *Dom Quixote* também estavam imbuídos por esse tipo de pensamento, não à toa que buscavam o ocultismo na obra de Cervantes.

Outra característica do atravessamento da corrente romântica nos trâmites literários foi o início da independência dos autores de qualquer iniciativa editorial: “Ahora Don Quijote, acompañado a veces por Sancho, se vuelve, en cuanto tal, un tema de inspiración, separado del contexto del que ha salido” (CANAVAGGIO, 2006, p. 155). Por meio do movimento romântico, observa-se que houve mais uma nova forma de enxergar o cavaleiro andante, entretanto, a presença da comicidade ainda não havia sido subtraída na recepção da obra:

¿Supone eso decir que Don Quijote deja de provocar la risa desde entonces? La sigue provocando, pero, la mayoría de las veces, a través de las caricaturas de que es cuando grabados, periódicos y revistas reinterpretan sus desafíos a la luz de la actualidad (CANAVAGGIO, 2006, p. 154).

Contudo, a veia cômica presente na obra foi modificada pelo viés do Romantismo, visto que a recepção da narrativa que ainda causava muitos risos foi reconfigurada pelas revistas e jornais por meio do uso de caricaturas do cavaleiro andante, uma forma de esses veículos de comunicação provocar explicitamente gargalhadas no seu público consumidor.

Após a Segunda Guerra Mundial, Dom Quixote torna-se um símbolo nacional de esperança por um futuro melhor: “[...] Don Quijote se había liberado, en cierta forma, del relato de sus aventuras para encarnar, en su persona y en su ejemplo, el evangelio de los tiempos modernos” (CANAVAGGIO, 2006, p. 203). Por isso, as suas adaptações passaram a conter registros das aspirações por um futuro que anunciava uma ruptura utópica da Espanha com todas as formas de reação política e religiosa. Sonhos de um país decadente que era incapaz de sofrer tais modificações:

Por eso mismo, Don Quijote sigue siendo, en todas las latitudes, una figura emblemática cuya aventura reviste una significación transcendente, las cuestiones que plantea dejan de estar referidas exclusivamente a la identidad hispánica (CANAVAGGIO, 2006 p. 204).

Mas, a intenção frustrada de tornar o mito quixotesco um símbolo da nacionalidade espanhola não durou muito, uma vez que com a chamada crise do sujeito e, principalmente, com os estudos de Lukács nos anos 1920 e com os de Freud, a narrativa passou a ser vista mais uma vez por um novo viés.

Para Lukács, em 1952: “[...] el Quijote, en tanto que modelo de la novela realista, pone al desnudo los mecanismos de la sociedad” (CANAVAGGIO, 2006, p. 226). Para Freud: “[...] este personaje ridículo de la más profunda sabiduría y de las intenciones más nobles, [...] convirtió en el representante simbólico de un idealismo que cree en la realización de sus metas [...] este personaje deja de producir un efecto cómico” (FREUD, 1988, p. 404 *apud* CANAVAGGIO, 2006, p. 230).

Essa ideia de ruptura da chamada crise do sujeito que enviesou significativamente os estudos na área da linguagem também evidencia o posicionamento do filósofo francês Michel Foucault. O pensador articula a necessidade de se relacionar a psicanálise à etnologia para o maior aprofundamento do estudo sobre o saber humano, mas sem deixar de advertir que até essa relação possui seus limites. Para a associação dos dois campos, ele estabelece o seguinte:

Mas a psicanálise se serve da relação singular da transferência para descobrir, nos confins exteriores da representação, o Desejo, a Lei, a Morte que desenham, no extremo da linguagem e da prática analíticas, as figuras concretas da finitude; já a etnologia aloja-se no interior da relação singular que a ratio ocidental estabelece com todas as outras culturas; e, a partir daí, ela traça o contorno das representações que os homens, numa civilização, se podem dar de si mesmos, de sua vida, de suas necessidades, das significações depositadas em sua linguagem; e ela vê surgir, por trás destas representações, as normas a partir das quais os homens cumprem as funções da vida, mas repelindo sua pressão imediata, as regras através das quais experimentam e mantêm suas necessidades, os sistemas sobre cujo fundo toda significação lhes é dada (FOUCAULT, 1999, p. 404).

Por meio da citação verifica-se que a intenção do filósofo, ao relacionar a psicanálise à etnologia, era a de demonstrar o jogo de forças entre a vontade interna do sujeito e o seu embate com as forças externas. Desse modo, o sujeito marca a sua posição volitivo-emocional, externada pela sua linguagem, guiado também pelo encontro com as representações traçadas de sua civilização, processo que ocorre pelo choque com outras culturas. Em qualquer análise da formação do sujeito, baseada em estudos foucaultianos, não há outro modo de se considerar de fato a singularidade dessa construção sem se pensar que o discurso está intrínseco à constituição do sujeito. Desse modo, a análise do discurso para Foucault deve ser feita por meio do reconhecimento das quebras, descontinuidades, lacunas e rupturas em contraposição à continuidade, desenvolvimento e evolução dos enunciados para a formação desse discurso. Como para o filósofo, o discurso se constrói pela força das relações sociais, a ideia da existência de um sujeito transcendental (preexistente) é descartada, pois, se o discurso é construído pelo embate de ideologias, o sujeito que o articula, o modifica e é modificado por ele.

As ideias apresentadas por Foucault oferecem respaldo para a interpretação de uma faceta mais libertária da personagem Dom Quixote, como a trabalhada de forma magistral por Heloisa Costa Milton, no capítulo “Ginês de Passamonte” em *Dom Quixote: Utopias* (2005), além de fazer a tradução do episódio situado no capítulo XXII da primeira parte de *Quixote*, a pesquisadora se aprofunda na relação estabelecida pelo diálogo entre o cavaleiro andante e os doze prisioneiros. Tudo se inicia com o questionamento de Quixote sobre o motivo das prisões dos homens e, mesmo com as explicações dadas por Sancho de que aqueles sujeitos haviam infringido a lei e de que precisariam ser punidos, o cavaleiro demonstra indignação

pela privação da liberdade iminente. Sobre os diálogos travados entre o cavaleiro e os prisioneiros, Heloisa Milton (2005, p. 185) considera:

Os diálogos entre o fidalgo e os condenados, marcados pela tensão discursiva que tem no riso satírico um dos seus recursos, compõem um quadro de costumes que retrata estratégias de atuação de camadas marginais da sociedade, descrevendo, inclusive, os mecanismos de corrupção que afetam a própria justiça espanhola. Trata-se de cena que evidencia a impossibilidade de comunicação entre os atores, bem como a leitura ingênua que o fidalgo realiza da esfera da realidade. Mas, sobretudo, trata-se de cena em que dom Quixote professa sua fé na liberdade do homem, na igualdade moral e na justiça superior:

A leitura de Heloisa Costa Milton centra-se na análise de Ginês de Passamonte como um pícaro que se constrói também como escritor e que enriquece a ambiguidade realidade/ ficção presente em *Quixote*. A inquietude de Dom Quixote em buscar justiça aos presos, mesmo que dentro de uma realidade paralela e diversa à da apresentada pela narrativa, pois os homens o enganam pelo discurso, causa-lhe um ímpeto que o move para um caminho que mais uma vez o conduz à fronteira entre História e ficção. Isso ocorre já que o diálogo travado entre o cavaleiro e Ginês de Passamonte (um dos prisioneiros) afluí para uma abordagem do infrator ao mencionar o romance *Lazarillo de Tormes*, assim ele comenta: “este é um ano ruim para o *Lazarillo de Tormes* e para quantos daquele gênero se escreveram ou escreverão”. A fala de Ginês, que é parte de um discurso mais abrangente, que denota segundo Heloisa Costa Milton (2005, p. 188), uma personagem que é “leitor, crítico e, sobretudo, reiventor do *Lazarillo de Tormes* e do gênero picaresco como um todo, num processo intertextual que advoga pela supremacia, em termos qualitativos, da narrativa do galeote cervantino em relação ao seu modelo literário”.

Pelas colocações pretensiosas do galeote fica explicitado para Heloisa Milton que *Dom Quixote* trava mais uma vez, como em vários momentos do romance, um jogo de subversão entre os testemunhos ditos como ficcionais ou reais. Neste momento específico do enredo, Ginês enaltece a sua história que ainda está em continuidade, diferentemente da de *Lazarillo*, alegando que a sua é autêntica e não ficcional como a do pícaro. Mas, vale lembrar que são as ações de Dom Quixote, com seu discurso fora da realidade, que engendra esse desfecho. Quando conclui a sua análise, Milton (2005, p. 189) demarca que:

a ação do herói, apesar de impor os valores elevados do universo da cavalaria numa porção de realidade carente de quaisquer valores, não a transforma em sua essência. Antes, anarquiza-a e projeta a visão do cômico que é trágico, na figura de um homem que é encantadoramente fora do lugar, da ordem estabelecida e do tempo, ser que, com suas loucuras, nos dá lições de humanidade e toca nossas mais profundas emoções

Assim, ao dar voz aos prisioneiros antes marginalizados, Quixote acentua os discursos que estavam rechaçados pela sociedade e os colocam em evidência, a ponto de nesse episódio particular, o prisioneiro se colocar em lugar de fala que emite autoridade, pois ele se posiciona como um crítico e também escritor. Consequentemente, associadas as apreciações de Heloisa Milton à ideia de crise do sujeito que se revela pelo embate de forças discursivas, como idealizado por Foucault, verifica-se nessa passagem literária analisada pela autora a formação de um discurso que foi formulado pelas “rupturas” e “lacunas” foucaultianas, pois ele foi consolidado pela linguagem instituída por meio das forças geradas pelo conflito social. Com esse discurso formado pela imagem de um Quixote, porta-voz das personagens (pessoas) marginalizadas, nota-se mais uma faceta do mito literário. Por essa linha, Dom Quixote é recepcionado como um cavaleiro, um fidalgo que talvez até por estar em uma posição de estrato social decadente, faz questão de dar voz às classes menos privilegiadas da sociedade, principalmente se é considerado o contexto histórico da época em qual as camadas sociais eram mais distantes e mais delimitadas ainda.

Observa-se que com a chegada do século XX, a caracterização egocêntrica dada a Quixote pelo movimento romântico acaba diluída em uma motivação pela busca por objetivos mais nobres, entre eles o intento de demonstrar que a personagem faz parte de uma malha maior e que ela possui o dever de denunciar vários aspectos da sociedade. Um dos exemplos das transformações a que o mito quixotesco fora submetido em relação às diversas leituras feitas por Canavaggio inclui os estudos da psicanalista polonesa com cidadania americana, a colega de Freud Helene Deutsch. O autor menciona que juntamente com Freud e com outros pesquisadores, a estudiosa aborda a questão do duplo no cavaleiro que abrange o trágico e o cômico:

A sus ojos, esa ambigüedad reside en la forma en que reaccionan a sus aventuras dos categorías de lectores. Si unos ven en él el prototipo de un héroe que lucha para ver cumplido su ideal, si le atribuyen la grandeza y la veracidad que tan tristemente están ausentes en la realidad, es porque esa

realidad que sufren les parece sombría y gris, en la comparación con el ideal del yo que alimentan dentro de sí mismos. Son, de este modo, los representantes del eterno donquijotismo del espíritu humano, particularmente desarrollado en poetas, artistas y fanáticos (CANAVAGGIO, 2006, p. 232).

Com as investigações de Freud, Deutsch, Carl G. Jung, entre outros estudiosos da área psicanalítica há um grande desenvolvimento no estudo dos símbolos também presentes nas obras literárias. A partir daí, as análises feitas da obra de Cervantes ganham uma vertente mais psicológica e começam a revelar novos olhares, principalmente com a chegada do século XXI. Isso se explica, de certa forma, pelo fato de muitos autores mais contemporâneos reformularem a leitura do mito literário quixotesco por essa mesma linha, mais voltada a explorar o universo da psiquê humana.

Esther Bautista Naranjo, em capítulo de sua tese “El mito de Don Quijote en *Le Syndrome du scaphandrie*” (1991), que aborda o romance de ficção científica do escritor francês Serge Brussolo, destaca que o âmago dessa narrativa imprime um tom obsessivo a respeito da angústia existencial, evidencia a relação do sujeito com o mundo e a supremacia dos sonhos e delírios sobre a vida consciente. A pesquisadora atribui a Herrero Cecilia (2004, p. 105 *apud* Bautista Naranjo, 2013, p. 884) um estudo comparativo entre a obra francesa e a obra cervantina, ela explica que o crítico literário faz uma aproximação entre Dom Quixote e David Sarella, o protagonista do romance de ficção: “de la misma manera que las hazañas de Don Quijote seguían el modelo de los libros de caballería, las aventuras de David Sarella se inspiran en los personajes idealizados de las novelas policíacas de su adolescencia”.

A corporificação do mito literário de Dom Quixote na narrativa de Brussolo é revelada pelo estudo feito a duas mãos, por Esther Bautista Naranjo e Herrero Cecilia, que revela a presença implícita desse mito na obra. Os dois autores chamam atenção para o fato de David Sarella viver em um mundo futurista, onde os sonhadores trabalham a serviço do Estado. Ademais, para a personagem: “su trabajo como funcionario del sueño supone una evasión a la mediocridad de su vida real porque en ella se encuentra desubicado e incomprendido” (Bautista Naranjo, 2013, p. 884). A análise contida na tese acentua que em sua supra-realidade, a onírica, o funcionário consegue materializar as suas aspirações livrescas, se tornando um líder intrépido de uma quadrilha de ladrões. Assim, a personagem vive

dividido entre sua passiva vinculação com o mundo real e seus desejos de entrar para sempre no abismo dos sonhos.

Como se nota, o cruzamento estabelecido entre o mito literário quixotesco e David Sarella circula em torno do trânsito constante em que as duas personagens vivem entre dois mundos: o onírico e o real. Tanto é que o próprio título traduzido para o português da obra do escritor francês “A síndrome do mergulhador” se refere ao ato de mergulhar como uma patologia, pois uma das leituras que se faz do termo síndrome o denota como um conjunto de sintomas de uma provável patologia. O mergulho, portanto, é uma imersão no mundo da psiquê até o subconsciente, lá estão os sonhos, por isso, a transição entre os mundos revela oscilações entre consciente e inconsciente, mundo real e mundo ideal.

Desse modo, o mito literário de Dom Quixote chega ao século XXI mais vivo do que nunca, adquirindo facetas que revelam vertentes do campo da psicologia, dos estudos que visam uma abordagem mais profunda da mente humana, revelando problemas atuais e típicos da crise do sujeito, tão explorados na contemporaneidade.

1.3 O cavaleiro da triste figura pelo viés da mitocrítica e da mitoanálise

Apesar de todo o aparato teórico sobre a conceituação da personagem Dom Quixote como mito literário, os estudos nesse campo são escassos no Brasil, como também fora do país são raros, como bem explica Esther Bautista Naranjo em sua tese *La reescritura del mito de Don Quijote en la novela de lengua inglesa y de lengua francesa de los siglos XIX y XX* (2013):

[...] la interpretación mítica [de la figura de don Quijote] se ha quedado estancada en los estudios de los románticos alemanes y no son muchos los autores que se han dedicado a determinar su esquema mítico y señalar sus reformulaciones en obras posteriores, especialmente en la narrativa contemporánea (BAUTISTA NARANJO, 2013, p. 23).

Para embasar o comentário feito sobre uma possível falta de tradição dessa vertente mencionada nos estudos literários, a pesquisadora realizou um exame minucioso sobre a consolidação do mito quixotesco na literatura ao longo dos mais de quatrocentos anos de nascimento da personagem e realizou um recorte analítico pelo viés da mitocrítica e mitoanálise para estudar as transformações que o cavaleiro sonhador adquiriu nas mais variadas releituras feitas em romances

ingleses e franceses dos séculos XIX e XX. Em suas mais de mil páginas de pesquisa, Esther Bautista Naranjo (2013, p. 23) afirma com propriedade que uma das falhas dos estudos cervantinos está alicerçada na falta de investigações que contemplem Dom Quixote como mito literário, ela reitera que “En los más recientes congresos y foros de debate se ha debatido con poco ímpetu sobre el valor mítico del personaje [...]”. Um dos principais motivos aos quais a estudiosa atribui esse descompasso é a interpretação da herança romântica dada à obra cervantina que, segundo ela, passou a ser vista como defasada, principalmente nos anos entre 1950 e 1960, época marcada por uma busca da recepção crítica ao retorno da interpretação cômica inicial da obra cervantina.

A metodologia utilizada por Esther Bautista Naranjo está fincada em autores que desenvolveram teorias próprias denominadas de mitocrítica e mitoanálise, duas vertentes distintas, mas que se complementam para a análise dos mitos literários. Um dos autores dessa linha é Gilbert Durand (2013, p. 341) que, em seu capítulo exclusivo “Metodología, Mitocrítica y Mitoanálisis” explicitou de forma minuciosa os meandros dos dois tipos de abordagem. Em relação à mitocrítica, ele disserta que “La mitocrítica pretende constituir un método de crítica que sea una síntesis constructiva entre las diversas críticas literarias y artísticas, antiguas y nuevas, que hasta ahora se enfrentaban estérilmente”. A proposta, como se percebe, não é a de se dissociar de outras teorias de análise literária, mas levar em conta que o mito literário por ter a sua configuração inerente aos significados simbólicos, precisa ser revisitado por um olhar que se centre de “manera centrípeta sobre esas entidades simbólicas coordinadas en un relato simbólico” e que abranja também “el aparato psíquico” (Durand, 2013, p. 342). Já a mitoanálise é definida como “[...] un método de análisis científico de los mitos con el fin de extraer de ellos no sólo el sentido psicológico (P. Diel, J. Hillman, Y. Durand), sino también el sentido sociológico” (Durand, 2013, p. 345-46). O filósofo esclarece que a mitoanálise amplia o campo individual da psicanálise por via da trajetória da obra de Jung, mas ao mesmo tempo a desenvolve para outro patamar, como por exemplo, diversificar em diversos tipos o conceito de *anima* muito estudado e difundido pelo autor. Por ser uma corrente metodológica relativamente nova⁹, quase não há estudos de autores dessa área traduzidos para a língua portuguesa, se conjectura como um dos motivos que pode

⁹ A primeira edição de *De la Mytocrítique à la Mythanalyse* é de 1979, segundo consta na edição própria obra aqui citada *De la mitocrítica al mitoanálisis* (2013, III).

ter dificultado bastante o desenvolvimento de pesquisas que se norteariam por essa linha teórica no Brasil.

Outra brecha a ser apontada pela ínfima parcela de estudos encontrados, tendo como objeto o recorte do mito literário, é a frisada por investigações como a de María Ángeles Varela Olea, em “Don Quijote como mitologema nacional en la generación de pós-guerra” (2013, p. 7), a autora argumenta que “[...] hay un legado de comentadores cervantinos que se han servido del mitologema nacional a quienes ampliar, rebatir o personalizar. Entre ellos, son citados con frecuencia Unamuno y Ortega, y en segundo lugar Galdós y Maeztu”. Os nomes citados, pertencentes ou muito próximos aos ideais do movimento romântico, são vistos pela autora no sentido de amplificar ou contrariar a imagem do cavaleiro como um símbolo nacional, mas com isso propagar e, por inúmeras vezes, caracterizar a sua figura moldada por tendências religiosas advindas do cristianismo. Por esse e outros motivos, a relação entre o pensamento de Esther Bautista Naranjo e o de María Ángeles Varela Olea sugere que a interpretação do movimento romântico dado a *Dom Quixote* pode ter sido relegada pela crítica e, com isso consequentemente, investigações que fizeram uso da definição de Dom Quixote como mito literário podem ter sido menosprezadas no cenário intelectual. Assim, a veiculação da concepção de Dom Quixote como mito literário advinda do movimento romântico e todas as circunstâncias que a cercaram pode ter desestimulado novos críticos e investigadores a resgatar o cavaleiro pela vertente da mitocrítica e da mitoanálise.

A ideia sobre o cavaleiro da triste figura concebido como mito literário, propagada como parte do início da tradição de estudos cervantinos que partiram da mitocrítica e da mitoanálise, como também proveniente da época do movimento literário romântico não surgiu do nada, ela se respaldou justamente da observação do uso do mitologema de Dom Quixote, conforme frisado pelos estudos de Varela Olea e Bautista Naranjo¹⁰. Além das autoras, José Manuel Losada Goya, em “El “mito” de Don Quijote (2ª parte): ¿con o sin comillas?” (2017, p. 16), apresenta e desenvolve o conceito de mitologema, mas para isso, antes ele reforça que o estudo de Bautista Naranjo fez um levantamento dos trabalhos mais relevantes que consideraram a personagem como mito literário e entre eles estão:

¹⁰ A pesquisadora também faz uso desse conceito de mitologema em sua tese. Ela o conceitua como um componente do mito que trata de questões essenciais a que ele procura dar respostas, baseando-se em Weinrich, 1970 (Bautista Naranjo, 2013, p. 44).

En la estela de los románticos, apunta Esther Bautista, se encuentran los estudios de Edwin B. Knowles («Cervantes in English Literature», 1947), Harry Levin («The Quixotic Principle: Cervantes and Other Novelists», 1970), Ian Watt (*Myths of Modern Individualism*, 1997) y, según ella, Jean Canavaggio (*Don Quichotte, du livre au mythe. Quatre siècles d'errance*, 2005).

Conforme articulado por Losada Goya, essas obras foram consideradas por Bautista Naranjo como umas das poucas a se dedicarem em examinar a personagem Dom Quixote em seu esquema mítico. Ao buscar a argumentação da pesquisadora, Losada Goya (2017, p. 16-17) critica o fato de ela ter resgatado toda uma gama de estudos que analisaram principalmente as releituras da obra cervantina na época do Romantismo, visto que elas abundavam, somente para traçar o perfil do mito literário quixotesco pelo prisma da mitoanálise como “soñador y visionario” e “de buscador del ideal justicia, paz y armonía universal”. Sua crítica se pauta em chamar atenção para o fato de ele reconhecer que não haveria necessidade de se recorrer ao mito para chegar a essa conclusão. Dado que para ele:

[...] la cuestión del «mito» en *Don Quijote*, tal y como aparece planteada en estos trabajos, ignora la problemática del mito en sí y adolece de la tendencia a asimilarlo o confundirlo con otros conceptos básicos de la literatura: el tema, el esquema, el arquetipo, el prototipo, el personaje, el símbolo, su recepción (pienso, aquí, en el libro de J. Canavaggio, *Don Quichotte. Du livre au mythe. Quatre siècles d'errance*, Paris, Fayard, 2005), etc (LOSADA GOYA, 2017, p. 17).

Por hora, percebe-se que a intenção de Losada Goya é a de esclarecer possíveis equívocos entre os estudiosos no que tange à diferenciação de estudos embasados na metodologia da mitoanálise, mitocrítica entre os estudos cervantinos pautados em outros tipos de metodologia. Dessa forma, para que seu pleito seja devidamente compreendido, ele restringe a definição de mitologema e propõe um novo olhar para a análise das releituras da personagem Dom Quixote como um mito literário. O autor preconiza como ponte de reflexão para análise do mito literário quixotesco e de outras personagens míticas a conceituação feita por Karóly Kerényi e por María Ángeles Varela Olea. Para o mitólogo húngaro, a noção de mitologema é construída em âmbito mais geral, não especifica o mito literário:

Existe una materia especial que condiciona el arte de la mitología: es la suma de elementos antiguos, transmitidos por la tradición —*mitologema* sería el término griego más indicado para designarlos—, que tratan de los dioses y los seres divinos, combates de héroes y descensos a los infiernos, elementos contenidos en relatos conocidos y que, sin embargo, no excluyen la continuación de otra creación más avanzada. La mitología es el movimiento de esta materia: algo firme y móvil al mismo tiempo, material pero no estático, sujeto a transformaciones (KERÉNYI, 2004, p. 17 *apud* LOSADA GOYA, 2017, p. 14-15).

Em relação à compreensão de Varela Olea acerca do conceito de mitologema, há um olhar já plenamente direcionado para a concepção do mito literário quixotesco, até porque a estudiosa já se inscreve no cenário metodológico da mitocrítica e da mitoanálise. Essa autora expandiu suas análises para a repercussão dos simbolismos do mitologema nacional de Dom Quixote estendidos à escrita literária pós-guerra, assim para ela, a ideia de mitologema, além de representar a adaptabilidade do mito, o redimensiona para a narratividade que é própria do texto e suscetível às adaptações e metamorfoses:

La reinterpretación nacional a través de don Quijote es tan abrumadora que la palabra «mito» para referirse a ella resulta pobre, equívoca y vaga. Dada la riqueza, abundancia y operatividad del fenómeno hemos optado por el término que Jung y Kerényi rescataron, por los mismos motivos, al reflexionar sobre la esencia de la mitología. Así, estudiado el recurso como «mitologema», señalamos su capacidad de reformulación a partir de un relato cervantino, que, además, en estos desarrollos posteriores tiene autorías diferentes, y es capaz de transformación y adaptación. En tanto que la palabra mito apela a un pre-estado inaugural previo al logos, la desinencia del término que adoptamos subraya su narratividad contenida, una fase avanzada de razonamiento, transformación y dialéctica, capaz de la metamorfosis e incluso de la contradicción.” (VARELA OLEA, 2015, 334-335 *apud* LOSADA GOYA, 2017, p. 15).

Cruzando os olhares dos dois autores, em âmbito mais geral, a ideia ressaltada é a de que para Kerényi o mitologema emana a ação dos deuses, seres divinos, os combates dos heróis, mas sem deixar de lado as metamorfoses que tais narrativas podem ter ao longo do tempo, por isso há a ênfase na ambiguidade, no caráter “móvel” e “firme” que a mitologia assume ao mesmo tempo. Em um sentido mais específico, Varela Olea assume como mitologema, baseando-se na leitura da obra cervantina, a capacidade de reformulação do relato quixotesco por autorias distintas, mas que parte do conceito de mito um “pré-estado inaugural prévio”, entretanto aberto às futuras transformações que permite até contradições. O que as duas argumentações possuem em comum em relação à definição de mitologema?

Ao que tudo indica, a ideia de o mito literário ou não, em seu movimento próprio, ser capaz de conservar um resquício mínimo de seu estado inaugural sem perder o seu poder de adaptação que ocorre durante o seu percurso dentro da narratividade, desse modo, os mitos literários teriam a materialidade desses traços mais facilmente observáveis devido à escrita. Por isso, com a ajuda das teorias trazidas até o momento, admite-se que o mitologema pode ser definido como um movimento específico do(s) relato(s) de um mito literário, entretanto essa afirmação não daria conta de abranger a complexidade do que está sendo tratado.

O aprofundamento feito por Bautista Naranjo (2013, p. 1027) permitiu à pesquisadora conceituar o mitologema como um:

[...] relato ejemplar de trascendencia simbólica, mutable, no siempre vinculado a un tiempo histórico (aunque las reformulaciones sí pueden estar influenciadas por circunstancias históricas), y que pervive en sus reescrituras, poniendo en escena los grandes enigmas del ser humano.

A ideia de movimento no relato está presente também na argumentação da autora, o realce excludente que ela apresenta em relação às demais reflexões comentadas é o perfil de o mitologema trazer em “em cena os grandes enigmas do ser humano”. Talvez esse traço não tenha sido discutido pelos outros autores devido ao fato de eles já enxergarem esse atributo como um fator intrínseco à definição de mito e o incorporarem implicitamente à construção do mitologema. Não é sem razão que Losada Goya, após tecer algumas reflexões sobre os estudos de Bautista Naranjo, Kerényi e Varela Olea, destaca que os mitos medievais e modernos transitam entre os dois mundos, diferentemente dos mitos antigos que necessitavam de um rito para o acesso de um a outro, segundo o autor:

El hecho de que ambos mundos sean sucesivos en el tiempo y requieran de un rito de paso para el acceso de uno a otro (mitos antiguos), o de que sean simultáneos e interfieran uno en el otro (mitos medievales y modernos), no elimina la exigencia fundamental de una heterogeneidad biofísica: el mito requiere al menos dos tipos de personajes (humano y sobrehumano) y dos tipos de universos (terrestre y «extraterrestre» —celeste o infernal—) (LOSADA GOYA, 2017, p. 26).

Um dos maiores enigmas da história da humanidade não seria a profunda lacuna ainda não preenchida completamente pela ciência sobre a sua própria origem do ser humano e os mistérios que cercam a possível finitude do corpo físico, mas

talvez não a do espírito? Os mitos, tanto os antigos como os medievais e modernos, por transitarem entre o mundo “terrestre” e “extraterrestre” já transportam em si esse grande enigma que é citado por Losada Goya. Para o autor e diversos outros estudiosos de mitologia, os mitos antigos necessitavam de um rito de passagem para transitar entre um mundo e outro, havia uma heterogeneidade em relação ao que ele denomina como biofísica das personagens, uma diferença biológica entre os seres humanos e divinos, por isso a inevitabilidade da existência do ritual.

No que se refere aos mitos medievais e, principalmente os considerados do individualismo moderno na literatura, essa passagem por meio de ritos entre um mundo e outro não é mais necessária, pois segundo Losada Goya (2017, p. 26, destaque do autor) o mundo sobrenatural se mescla ao mundo natural:

La sangre corre por la lanza durante el cortejo del Grial en presencia de Perceval y del Rey Pescador; la voz del difunto rey de Dinamarca se hace oír por Hamlet y los soldados de guardia; la estatua del Comendador se mueve y habla a Don Juan en presencia de Sganarelle; Mefistófeles se presenta y la «voz de lo alto» baja al calabozo de Margarita a la hora de su muerte; Frankenstein sumerge a Víctor Frankenstein ante la mirada atónita de los marineros; Drácula se metamorfosea en nube de aire para penetrar en la alcoba de Mina Harker. Es decir: el mundo sobrenatural irrumpe en el natural sin solución de continuidad. Ambos son simultáneos.

A simultaneidade entre o mundo natural e sobrenatural como característica marcante das narrativas dos mitos literários medievais e modernos constitui um dos traços da definição de mitologema, que é a transcendência simbólica que destaca os grandes enigmas do ser humano, conforme explicada por Bautista Naranjo. Assim, por essa teia argumentativa, podemos salientar que se um mitologema é um relato mítico próprio, então ele é constituído por um discurso¹¹ também específico, tanto que Losada Goya (2017, p. 19) parte dessa perspectiva para explicar o mito de Dom Quixote em suas instâncias comunicativas: “El tópico de que el mito es un discurso, puede sugerir que su carácter dependa de una de las tres instancias fundamentales de la comunicación: el narrador, el referente inscrito en el mensaje, el receptor.”. O

¹¹ É importante esclarecer que nessa tese a noção adotada de discurso é a idealizada por Foucault, para o filósofo o enunciado constitui o discurso. O discurso é estudado “[...] como “grupo individualizável de enunciados” ou como prática regulada que daria conta de um certo conjunto de enunciados”, vide em Oliveira (2013, p. 137). Completando a ideia trazida, para o próprio Foucault (1987, p. 90) o enunciado não é: “um elemento último, indecomponível, suscetível de ser isolado em si mesmo e capaz de entrar em jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele; como um ponto sem superfície, mas que pode ser demarcado em planos de repartição e em formas específicas de grupamentos; como um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; como um átomo do discurso”.

autor enumera como instância desse discurso mítico: o narrador, o referente semântico e sobrenatural e o receptor. Todavia, para este trabalho, o fator que mais se relaciona diretamente na construção do discurso mítico literário é o referente, pois como será visto nas análises, ele alicerça o mitologema quixotesco.

O referente semântico e o referente sobrenatural são desenvolvidos por Losada Goya (2017, p. 20) como uma resposta crítica a alguns estudos estruturalistas que tratam o mito pelo prisma da semiótica, o autor acentua principalmente a visão de Roland Barthes que define o mito não pelo objeto de sua mensagem, mas pela função que ele exerce. Dessa feita, o maior problema gerado por tal definição seria a ideia de que “Entonces, ¿todo puede ser mito? Para esa semiótica, indudablemente, a condición de que el discurso lo justifique [...]” (Losada Goya, 2017, p. 21). Isso posto, a propositura do autor é a de substituir o referencial semiótico pelo semântico que, para ele, em se tratando da área da mitocrítica esse novo referente extrapola a estruturação linguística e excede o significado semiótico. Para dar continuidade a sua exposição, novamente ele questiona Barthes: “Sin embargo, si ese referente semántico se redujera a mero «lujo» (Barthes 2002), ¿cuál sería el sentido del relato mítico? Es más: ¿para qué habría relato?”, uma vez que, segundo o autor: “El relato no puede no abrirse a una dimensión que lo supere.” (Losada Goya, 2017, p. 21).

Assim, o autor postula uma analogia entre o mundo representado e o mundo existencial como prova de que o referente semântico não se limita apenas ao texto. Para ilustrar essa aproximação, ele justifica que a literatura não possui um papel desalienador ou alienador, pois a sua função não é meramente mimética porque:

Dicho positivamente: la literatura, lejos de reducirse a la falacia de la ilusión referencial, es capaz de remitir a una ontología del mundo de la que ella misma da fe (aludo a la visión de san Benito contada por Gregorio Magno: —«Cuando [Benito] vio ante sí el mundo entero como una unidad, entonces no se estrecharon el cielo y la tierra, sino que se dilató el alma de quien contemplaba», *vid.* Ratzinger 2005: 141 —o a la videncia de Rimbaud— [...]) Más aún, la literatura puede, incluso, ayudar efectivamente a situarse en el mundo. Si culmina este propósito, es porque —lejos de ser un constructo mental— nace del mundo, lo archiva, lo reordena y lo transmite a las generaciones siguientes para que lo entiendan. (LOSADA GOYA, 2017, p. 21, destaques do autor).

O exemplo dado em relação ao que não seria a função da literatura, ou seja, apenas exercer uma função mimética como experiência leitora para aproximar ou afastar o mundo representado (do livro) do mundo existencial (experiência vital)

perfaz um caminho que Losada Goya (2017, p. 21) chama de “El vaivén del mundo del texto al mundo del lector”. Esse movimento de vai e vem demonstra, segundo o autor, que o referencial semântico não fica limitado apenas ao texto. Então, como o referencial semântico contribui para a construção e análise do mitologema conforme comentado anteriormente? O autor não responde a essa pergunta, mas pelas entrelinhas de seu texto, compreende-se que ele conceitua o mito como um relato simbólico e dinâmico que remete sempre a uma cosmogonia ou a uma escatologia¹², por isso que pode acentuar esse movimento entre os mundos, visto que o mito possui essa complexidade de valor transcendental. Admite-se que essa seja a chave interpretativa proposta já que o estudioso cita o crítico Daniel-Henri Pageaux no intuito de mostrar que este, ao atribuir o conteúdo e esquema mítico de Quixote acaba traçando um denominador psicológico considerado indispensável para as posturas mitomaníacas:

Cree en historias que son, para él, en el sentido pleno y fuerte del término, mitos: relatos cuyas secuencias son identificables, historias que son claves explicativas del mundo, que tienen una dimensión ejemplar, un alcance ético. (PAGEAUX, 2000, p. 58, *apud* LOSADA GOYA, 2017, p. 19, tradução do autor).

Mesmo que o cavaleiro andante não se refira diretamente, em nenhum momento do texto a algum mito durante a sua trajetória no enredo (Losada Goya, 2017, p. 19), as figuras míticas descritas como relatos “que são chaves explicativas do mundo” estão lá, principalmente na segunda parte, por meio de um dos episódios mais representativos, constantes no capítulo XXIII, a descida de Dom Quixote à cova de Montesinos. Não far-se-á uma análise desse episódio, ele é apenas citado como exemplo de um dos mais significativos, senão o mais, da narrativa como fonte simbólica da escatologia e cosmogonia presentes no texto cervantino. Durante esse episódio, Dom Quixote, sem nenhuma invocação de ritual que permita a sua passagem do mundo terrestre para o mundo extraterrestre, acaba tendo acesso, ao descer à cova, a um mundo mitológico repleto de personagens sagradas que remontam os mais remotos cenários da cavalaria e das lendas, como o das lagoas de Ruidera e rio Guadiana.

¹² Mircea Eliade dedica um capítulo exclusivo sobre essas características do mito “Capítulo IV - Escatologia e cosmogonia” em *Aspectos do mito* (1963).

O rompimento entre os mundos terrestre e extraterrestre deságua no referente sobrenatural. Losada Goya (2017, p. 22) explica que esse referente transcende o semântico e o semiótico, ele estabelece uma relação entre esses dois mundos aparentemente desconexos: “En esa categoría de relatos, según mi definición, se enmarca el mito.”. A afirmação do autor é de extrema relevância, posto que ele assegura que os pesquisadores que analisam personagens como mitos ou mitos literários, por permanecerem em uma “imanência epistemológica” ou considerando, no máximo, apenas esse referente sobrenatural acabam por incidir “em uma recepção errônea”.

As afirmações de Losada Goya apontam problemas que um de seus antecessores nos estudos míticos já vinha discutindo. Gilbert Durand desde 1979 até a primeira publicação de suas investigações no livro *De La mitocrítica al mitoanálisis: figuras míticas y aspectos de la obra* (1993) já havia discutido que os estudos dos mitos careciam de uma epistemologia própria:

Pero mi intención en este libro no es plantear estos apasionantes problemas. Sólo intentaba situar uno de los aspectos de la nueva crítica literaria y de sus prolongaciones metodológicas en las ciencias de la cultura, a partir de constataciones y de estudios empíricos. [...] Las conjeturas epistemológicas del siglo XX exigen, pues, un cambio de rumbo de la crítica tanto como del método (DURAND, 2013, p. 356, destaque do autor).

Suas contribuições em direção a um novo tipo de abordagem para a análise da literatura mítica foram concebidas devido às constatações de que muitos mitos, como o de Fausto, quando sofrem alguma amputação em um grupo de seus mitemas acabam por modificar seu sentido, como também denotam “el alma de una época” (Durand, 2013, p. 356). Para o mito de Fausto em particular, Durand alega que este é um mito de origem prometeica que, em uma leitura mais moderna foi amputado do altruísmo de Titan. Com isso, o que o mitólogo propõe é repensar os métodos analíticos da literatura mítica, pois segundo ele, esse tipo de arte possui um referencial teórico distinto do da literatura de uma forma geral, até porque muitos mitos que transitam em uma obra literária também são conhecidos por ultrapassarem as barreiras dela. Por exemplo, tanto o mito que nasceu genuinamente na literatura, como é caso de Dom Quixote, como aqueles que surgiram de uma tradição oral, eles podem ser reconhecidos dentro ou fora dos textos literários, pois ultrapassaram seus limites.

A grande transitividade dos mitos literários foi discutida e apresentada no programa da Rádio Cultura, o *Entrelinhas*, apresentado no ano de 2013. Na transmissão, o crítico literário e jornalista brasileiro Manuel da Costa Pinto exemplifica bem essa ideia:

Essa expressão “mitos literários” é usada para falar de personagens da literatura que se tornaram tão presentes na nossa imaginação que passaram a ter para nós o mesmo significado que deuses e heróis tinham na mitologia da antiguidade. Os gregos acreditavam em Zeus e Dionísio, os romanos acreditavam em Júpiter e Baco, os vikings em Odin e Thor. Nossa cultura é filha de religiões monoteístas, com um deus abstrato e inacessível, mas acabamos criando um novo Olimpo, uma nova mitologia, com personagens da literatura como Fausto, Don Juan, Robson Crusoe e Hamlet. Eles não são nem deuses nem semideuses, mas parecem explicar, traduzir nossas paixões mais mundanas, da mesma maneira que os entes míticos explicavam a origem do Cosmos para os antigos. No programa de hoje vamos falar de um dos maiores mitos literários e de suas versões musicais: *Dom Quixote*, considerado o primeiro romance moderno [...]

Pelos motivos expostos, como a grande transitividade do mito literário de Dom Quixote que, ultrapassou as páginas do livro e se tornou parte do imaginário coletivo e da cultura, há que se destacar a importância dos estudos que se debruçam sobre os conceitos de mitema e de mitologema como elementos constitutivos desses mitos, visto que a sua aplicabilidade analítica não pode ser empregada em outros tipos de textos literários que não sejam os míticos

Pelas leituras feitas até o momento percebe-se o quanto se tornou rica e empregnada de simbolismos a figura de Dom Quixote nesses mais de quatro séculos de sua existência, talvez a tônica que mais se encaixe como traço para definir o cavaleiro andante como um mito literário seja a transformação. Assim, verificadas algumas nuances das múltiplas faces do cavaleiro até agora, nos capítulos quatro, cinco e seis serão vistas a fundo as oscilações dadas a esse mito pelas unidades didáticas das coleções estudadas no *corpus* selecionado.

Destarte, o que mais ficou nítido neste capítulo foi como a formação mítica é rica, pois é impregnada de símbolos e está presente na vida do ser humano até mesmo antes de seu nascimento pelo seu caráter transcendental. As construções simbólicas conforme foram sendo mais elaborados, saindo de uma tradição oral passando a uma tradição escrita, foram sendo incorporadas pela arte literária e doravante, repercutindo no nascimento de narrativas míticas, como ocorreu com a

personagem Dom Quixote. O herói que saiu da Espanha em 1605 permanece vivo até hoje, lido, não lido, sofrendo modificações, no entanto, perdurando na sociedade.

2 O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Louvor do Aprender

Aprende o mais simples!
Para aqueles
Cujo tempo chegou
Nunca é tarde de mais!
Aprende o abc, não chega, mas
Aprende-o! E não te enfades!
Começa! Tens de saber tudo!
Tens de tomar a chefia!

Aprende, homem do asilo!
Aprende, homem na prisão!
Aprende, mulher na cozinha!
Aprende, sexagenária!
Tens de tomar a chefia!

Frequenta a escola, homem sem casa!
Arranja saber, homem com frio!
Faminto, pega no livro: é uma arma.
Tens de tomar a chefia.

Não te acanhes de perguntar, companheiro!
Não deixes que te metam patranhas na cabeça:
Vê c'os teus próprios olhos!
O que tu mesmo não sabes
Não o sabes?
Verifica a conta:
És tu que a pagas.
Põe o dedo em cada parcela,
Pergunta: Como aparece isto aqui?
Tens de tomar a chefia.

(Bertold Brecht, In *Lendas, Parábolas, Crônicas, Sátiras e outros Poemas*).

O objetivo deste capítulo nasceu de um anseio e uma inquietação da profissão docente sobre determinadas questões, tais como: quais seriam as premissas para a elaboração de um livro didático? A configuração de um material repercute na forma de ensinar e aprender? A materialização de determinados conteúdos explorados em livros didáticos pode ser fruto de mecanismos históricos, sociais e culturais? E de que forma todas essas questões anteriores podem se relacionar aos conteúdos simbólicos como os mitos literários? Foi pensando nas três primeiras perguntas que nasceu um projeto de pesquisa em 2014 que resultou em uma dissertação de mestrado: *A literatura no livro didático Español ¡Entérate!* (2009). Um trabalho que analisou a fundo como a literatura foi revisitada na coleção didática utilizada para o ensino da língua espanhola.

Esse maior aprofundamento nos estudos teóricos sobre materiais didáticos possibilitou pensar em outras representações que também são manipuladas como forma de abordagem para o ensino de diversos conteúdos para a aprendizagem da língua espanhola. Como o projeto do estudo anterior abarcou a ênfase dada nos textos literários, percebemos uma brecha que antes nunca havia sido examinada, que é o estudo dos mitos literários espanhóis nos livros didáticos. Dessa forma, a ideia da tese partiu dos questionamentos anteriores e de alguns novos, que serão discutidos no percurso da análise, eles estão centrados na releitura do mito literário de Dom Quixote nas coleções de livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo edital do PNLD de 2017 para escolha em 2018, ano em que foi iniciado este estudo.

Com base no que foi comentado, a abordagem neste capítulo partirá de um breve histórico sobre as transformações ocorridas na formatação dos livros didáticos, perpassando por suas políticas públicas. A ênfase maior será dada ao livro didático de língua espanhola, com apontamento de suas principais características, pois ele é o objeto que constitui o *corpus* da pesquisa. Além disso, há algumas reflexões acerca da composição estética e ideológica presentes na configuração do livro didático, no sentido de suscitar alguns questionamentos sobre a sua representação social e se, conseqüentemente, tais traços reverberam na configuração do conteúdo mítico literário nesses materiais. Pois, as representações culturais diversas e, por vezes, aquelas pouco abordadas pela história oficial, emanam significados singulares sobre um determinado contexto que partilha das mesmas condições socioculturais de outros objetos de estudo tidos como canônicos. Por tal justificativa, como debatido por Chartier em *A história cultural: entre práticas e representações* (2002b, p. 48, destaques do autor), acerca das propostas metodológicas de diversos autores que empreenderam novas formas de se olhar para a história das representações em oposição à história das ideias, consideramos também que:

O debate aqui estabelecido atinge mesmo a definição da história intelectual, e portanto a constituição do seu objecto próprio. Em 1960, A. Dupront argumenta do seguinte modo contra a história das ideias: «A história das ideias — ao permanecer mal diferenciada e capaz de receber, um pouco como uma grande arrecadação, tudo aquilo com que a história tradicional pouco se ocupava — inclina-se demasiado para a intelectualidade pura, a vida abstracta da ideia, frequentemente isolada dos meios sociais onde se enraíza e que a exprimem de maneiras diversas [...]. O que importa, tanto

quanto a ideia, e talvez mais, e a encarnação da ideia, os seus significados, o uso que dela faz». Daí a proposta de uma história social das ideias, tomando por objecto o seu enraizamento e circulação.

2.1 Impressões sobre a literatura no livro didático brasileiro

Em trabalho que realizou um levantamento entre os anos de 1999 a 2010, as pesquisadoras Rubia Emmel e Maria Cristina Pansera de Araújo no artigo “A pesquisa sobre o livro didático no Brasil: contexto, caracterização e referenciais de análise no período de 1999-2010”, expuseram que, apesar dos muitos estudos realizados sobre os livros didáticos, pouco é sabido sobre os diálogos estabelecidos entre eles. Pelo levantamento feito, em base de dados de revistas brasileiras indexadas no Scielo e de eventos: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), verificou-se a existência de 265 artigos, nos eventos: ANPED (37); ENDIPE (58); ENPEC (121); no indexador Scielo (49). Até 2010, segundo esse levantamento, a maioria dos trabalhos eram direcionados ao Ensino Fundamental, 170 deles apenas 95 ao Ensino Médio.

Pensando em um âmbito mais geral e nos possíveis diálogos entre os estudos sobre os livros didáticos, conforme apontado pelas autoras, como parte da investigação desta tese houve uma busca realizada na base de dados do Repositório Institucional da Unesp, na Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações (BDTD), na Biblioteca Digital da USP e no Repositório Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (RiUfes), a fim de se fazer um levantamento sobre as dissertações e teses que estudaram esses materiais, mas restringindo os resultados em pesquisas realizadas na área de Letras (Literatura/ Lingüística), visto que também é o ponto de partida e o campo que rege esta pesquisa.

Um fato, talvez, importante a ser esclarecido é que, apesar de a BDTD pretender reunir todas as pesquisas de universidades brasileiras em uma plataforma única, foi verificado que isso não ocorre na prática, por esse motivo a investigação estendeu a busca para o repositório da USP e Ufes, além da Unesp, para que fosse encontrada uma quantidade de trabalhos que permitisse uma visão um pouco mais ampliada sobre a existência de estudos que abordassem temáticas acerca do LD. Pelo levantamento feito nas plataformas citadas foi verificada a existência de dez teses e cinquenta e seis dissertações sobre estudos em livros didáticos (área de

Letras), é óbvio que esse total não representa o universo de todas as pesquisas brasileiras, no entanto, nos fornece uma ideia de que há muito menos investigações de doutorado do que de mestrado nessa área, o que demonstra a necessidade de haver mais pesquisas nesse nível acadêmico. Alguns desses trabalhos, de acordo com a necessidade, serão citados e comentados neste capítulo a fim de as discussões serem enriquecidas.

Em se tratando da Ufes, a escolha da busca foi feita porque já havia o conhecimento da existência de um grupo de pesquisa que se centra na temática há algum tempo, além de essa universidade já possuir uma tradição na área dos estudos sobre materiais didáticos. Além de os motivos elencados, a seleção do levantamento feito na Ufes foi proveniente de um estreito contato com alguns trabalhos realizados lá, principalmente os redigidos e orientados pela professora doutora Maria Amélia Dalvi, conexão iniciada com a elaboração da dissertação concluída e defendida em 2017, o diálogo permitiu ampliar a visão acerca do universo teórico que permeia esse tipo de pesquisa. Em 2013, no artigo “Literatura nos livros didáticos de ensino médio: as pesquisas de pós-graduação”, a pesquisadora divulgou uma leitura sobre vários trabalhos realizados nesse campo:

[...] a incidência maior de análises recai sobre o conteúdo e a natureza didático-pedagógica do material em exame, com poucos ou inexistentes trabalhos sobre a materialidade e a textualidade, sobre a editoria e a autoria, sobre a apropriação escolar, sobre a memória, sobre as políticas públicas e sobre a constituição da(s) disciplina(s) de Língua e de Literatura (DALVI, 2013, p. 403).

Com a mesma preocupação de alguns dos aspectos ressaltados por Maria Amélia Dalvi, mais precisamente sobre como se concretiza a materialidade e a textualidade dos textos literários, neste estudo sobre a materialidade do mito de Dom Quixote, muitas considerações provenientes dos estudos advindos da UFES foram pertinentes. Ademais, Dalvi (2013, p. 400; 403) fez um mapeamento das pesquisas realizadas entre os anos de 2001 a 2011, sobre as dissertações e teses que tratam da literatura em livros didáticos do Ensino Médio. A pesquisadora elucidou que a grande dificuldade de conexão entre as áreas de Literatura (Letras) e Educação promove mais pesquisas de cunho histórico-cultural e apontou para uma provável inadequação na leitura e ensino de literatura nos livros didáticos, além da

existência de poucos trabalhos que examinem esse material como objeto e não como fonte de pesquisa.

As ponderações de Maria Amélia Dalvi são muito relevantes para se pensar na conceituação do livro didático como objeto e não apenas fonte, particularmente porque se for estipulado como referencial teórico o pensamento de autores que enxergam os gêneros textuais e discursivos como produtos das práticas sociais, conforme as teorias da linguagem provenientes do círculo de Bakhtin, reflexões que reforçam esse aspecto podem ser melhor desenvolvidas. Mas, esta discussão será contemplada na subseção “3.1 Livro didático: suporte ou gênero do discurso?”. Outro traço apontado pela pesquisadora, que somente servirá de respaldo a partir do quarto capítulo (análise dos textos e atividades), é a provável inadequação na leitura e ensino da literatura e, conseqüentemente, a do mito literário de Dom Quixote nos livros didáticos, lá verificaremos nas coleções analisadas se a representação desse mito corresponde a tal conjectura feita.

Em *O livro didático em questão*, de Bárbara Freitag *et al.*, publicado em 1989, um dos primeiros livros utilizados como referência nas pesquisas desse campo no Brasil e, que foi dedicado exclusivamente aos estudos sobre os livros didáticos, os autores fizeram um levantamento de todo o processo público dedicado à política de elaboração, seleção, divulgação e distribuição desses materiais, desde a década de 1930 até os anos iniciais de 1980. Eles compararam as políticas públicas brasileiras às de outros países do mundo e, baseando-se em toda pesquisa realizada, chegaram à conclusão àquela época, de que muitos aspectos sobre os materiais mereceriam maiores esclarecimentos. Um dos problemas apontados se referia à existência de poucos estudos que se ocupavam da dimensão política do livro didático no Brasil, como exemplo, a falta de discussão mais ampla envolvendo políticos, professores, alunos, cientistas, editores e distribuidores, o que repercutia em:

[...] excesso de centralização (que culmina em censura político-ideológica do livro didático) quanto uma democratização falsamente compreendida, que atribui ao professor despreparado, sobrecarregado, desmotivado e coagido pelos vendedores das editoras, a tarefa da escolha do livro. (FREITAG *et al.*, 1989, p. 49).

Segundo os autores, quem se beneficiou dessa falsa democratização na época foi o setor livreiro que, devido à ineficácia do governo, lançou milhões de

livros no Brasil considerados de má qualidade. Material que era formulado sem muito controle quanto aos conteúdos e que atendia em grande escala os estudantes mais carentes das escolas públicas brasileiras. Assim, a política do livro didático, em meados da década de 1980, durante o processo de redemocratização do país, foi considerada por Freitag *et al.* (1989, p. 50) como “[...] uma colcha de retalhos, composta de decretos fragmentários, de resto pouco respeitados, que não chegam a constituir uma política integrada, e voltada para transformações sociais profundas”.

Quanto ao capítulo “O conteúdo do livro didático”, os pesquisadores comentam que o livro *Do ideal e da glória: problemas interculturais brasileiros* (1977), de Osman Lins, foi um trabalho marcante e dificilmente superável porque analisou em duas etapas os “livros-texto de português”, ou seja, cinquenta exemplares utilizados nos primeiro e segundo graus da época. A primeira etapa abarcou o estudo da escolha dos textos literários e a segunda, o uso das imagens. Como resultado dos estudos feitos, Osman Lins denunciou a falta de atualidade dos textos que compunham as coletâneas, como a não contemplação dos clássicos da literatura brasileira e portuguesa e distanciamento em relação ao cotidiano do povo brasileiro. Com vistas aos apontamentos feitos, o autor concluiu:

a escolha dos fragmentos literários para esses compêndios vem sendo presidida pelo comodismo e pela rotina, pelo desconhecimento quase total de nossas letras, pela ausência completa do senso de valores e por um cabotinismo praticado impunemente, às escâncaras. Os autores de gramáticas, no Brasil, estão tornando cada vez menos conhecida a verdadeira literatura de nosso país (LINS, 1977, p. 18).

As apreciações feitas por Lins em 1977 revelam uma preocupação do autor quanto à inserção da literatura considerada como clássica nos livros didáticos, visto que mais a frente ele comenta que esses livros analisados estão inseridos em uma “Disneylândia pedagógica”. O fato de haver muitas imagens, quadrinhos e ilustrações também incomodava muito o autor, que caracteriza a falta de mais palavras como uma “[...] falta de qualquer intenção pedagógica séria” (FREITAG *et al.*, 1989, p. 69). Outro motivo do descontentamento causado em Lins foi a falta de textos de autores como os de Machado de Assis e os de Eça de Queiroz, além de outros clássicos da língua portuguesa. Dessa forma, finalizando as suas observações sobre o pensamento de Lins, os autores esclarecem que:

O que mais incomoda nos “novos” livros é, no parecer de Osman Lins, o tom simultaneamente lúdico e a pretensa camaradagem que o autor procura estabelecer com o seu leitor anônimo, assumindo assim o papel de um verdadeiro “animador de auditório” (FREITAG *et al.*, 1989, p. 69).

Lins profere uma visão que poderia soar um pouco antiquada para a atualidade, mas atendo-se à questão de que ele estava inserido em um contexto histórico mais conservador, em plena Ditadura Militar, não é à toa que as características que ele julga como prejudiciais ao ensino na época, como o fato de os livros didáticos adquirirem um caráter mais lúdico, com bastantes imagens, é visto hoje em dia como um mecanismo comum na composição dos exemplares. Quanto ao questionamento feito pela ausência de alguns nomes expoentes da literatura brasileira e portuguesa considerados como clássicos, o autor proporciona reflexões para uma discussão mais profunda, pois esse assunto é muito conclamado ainda. De mesma forma que a temática suscita várias nuances em uma mesma questão, uma delas seria a contestação da constituição do cânone da literatura, tanto da brasileira, como da portuguesa; outra seria a formulação das diretrizes que regem os critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), como também as oscilações das políticas do mercado editorial. As três nuances listadas que se derivam do questionamento feito por Lins na década de 1970 são muito relevantes, dado que concernem intrinsecamente à constituição dos livros didáticos no que tange a inserção de textos literários.

A incorporação ou não do cânone literário nos livros didáticos é uma abordagem que se torna de extrema pertinência aos estudiosos das adaptações desses textos e, neste estudo, suscita reflexões imprescindíveis sobre a releitura do mito literário quixotesco. A relevância quanto a essa discussão específica já estaria justificada apenas com o argumento de que os mitos denominados como os do individualismo moderno, como os de Don Juan, Dom Quixote, Fausto e Robinson Crusoe (Watt, 1997) pertencem todos a obras consideradas canônicas. Por isso, há que se destacar que os mitos literários presentes ou não em coleções didáticas são personagens provenientes do cânone, de modo que não há como determinar se essas obras se tornaram canônicas devido às suas personagens serem tão populares, lidas, relidas a ponto de se converterem em mitos e assim perpetuarem os seus livros de origem ou se foi o fato de elas já pertencerem ao cânone literário que propiciou às personagens esse *status* de mito. Tendo em vista a necessidade

de uma tentativa de dar respostas a alguns anseios quanto a essas considerações sobre a relação do cânone com os livros didáticos e de outras que se originam dela, como a releitura dos mitos literários nesses materiais, voltar-se-á a discutir alguns pontos que descendem dessas reflexões a partir do quarto capítulo.

Ligia Chiappini em *A invenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino* (2005, p. 203-204), ao refletir sobre teoria e ensino da literatura, formula as seguintes questões sobre essa temática: “Por que se ensina literatura?”; “Por que se deve aprender literatura?” e “O que se ensina quando se ensina literatura?”. A autora explica que essas foram as mesmas perguntas feitas pelos pensadores Roland Barthes, Tzvetan Todorov, Gerard Genette e A. J. Greimas no Colóquio de Cérisy-la-Salle, em 1969, ela acrescenta que eles se dispuseram a dialogar, talvez pela primeira vez com os seus colegas, professores de primeiro e segundo graus e com outros professores universitários. Na abertura do encontro, a temática a ser discutida colocada em pauta foi “A crise da literatura, como produção e como ensino, numa sociedade preocupada com a técnica e o lucro”.

Chiappini elucida que, antes da década de 1960, essa questão sobre uma potencial crise na literatura nem era discutida, mas a partir dessa época, tanto professores, quanto escritores começaram a sentir uma necessidade de justificarem a existência da arte literária e de seu ensino. Para possíveis respostas, a autora destaca três questões mais específicas: “1) A Função Conservadora da Literatura como herança da classe dirigente e “patrimônio nacional””; “2) A Função Contestatória e a dessacralização do literário” e “3) As implicações pedagógicas da passagem de uma a outra” (CHIAPPINI, 2005, p. 205). Na continuação dos argumentos discutidos embasados nas três questões apresentadas, Chiappini não dá uma resposta fechada para a pergunta maior, no entanto, essa mesma discussão retomada no final da década de 1970 a leva às seguintes reflexões:

Essa retomada da discussão em torno do ensino de literatura explícita, mais uma vez, a relação da prática docente dos textos literários com a teoria Literária ou a poética; ou seja, a área das letras, a relação entre ensino e pesquisa, o que leva necessariamente a repensar as relações entre universidades e 1º e 2º graus. [...]

Dessa forma, o que se pressupõe é, de novo, na esteira da intervenção de Barthes em 1969, a superação de concepções idealistas que atribuem à literatura uma função pedagógica essencialmente crítica, como fazendo parte de sua natureza, e o reconhecimento de que não há propriamente uma *natureza* da literatura. Esta parece como um conceito relativo,

dependente do sistema de normas com que cada grupo social, em cada época, determina o que é e o que não é literário (CHIAPPINI, 2005, p. 216; 218, destaque da autora).

Observa-se que, mesmo não repercutindo em uma resposta fechada, os questionamentos levaram a uma reflexão mais ampla sobre a relação da prática docente dos textos literários com a tradição teórica e a uma reavaliação do ensino e da pesquisa abrangendo o vínculo entre universidades e ensino regular. Outra apreciação derivada da intervenção de Barthes foi a convergência de um pensamento que contesta a ideia de que a literatura precisa ter uma natureza crítica, até mesmo porque, como ressalta Chiapinni, é um conceito relativo. Na toada da argumentação de Ligia Chiappini, feita por meio de Barthes acerca da ideia de superação de que a literatura precisa ter “uma função pedagógica essencialmente crítica”, a pesquisadora Aldenora Márcia Chaves Pinheiro Carvalho, em sua dissertação *A leitura de mitos clássicos na EJA: superando as relações de poder na sala de aula para a formação do leitor literário* (2012, p. 118), verificou em seu estudo como se daria a repercussão da leitura de alguns textos literários de mitos clássicos em sala de aula na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Um dos objetivos desse estudo foi o de revelar a importância dos mitos clássicos na constituição do padrão de pensamento do homem moderno e entre alguns resultados mostrados foi exposto o seguinte:

Analizamos que, entendido como um discurso, o mito pode fornecer modelos para a explicação da conduta do homem, conferindo significação e valor à existência humana. A narrativa de Eros e Psiquê, de Apuleius apresenta esse caráter modal para oferecer atividades coordenadas de ensino e aprendizagem da leitura literária com vistas à formação de leitores literários na EJA.

Assim como a leitura de literatura, a leitura de textos literários de mitos em sala de aula, sejam eles clássicos ou não, não precisa ser objetivada por uma função pedagógica com ênfase crítica, pensada como uma forma de desalienar o público-alvo, no entanto, uma leitura feita de forma mais despretensiosa, inclusive sem a realização de uma posterior avaliação, como proposto pelo estudo da dissertação, pode promover aquele confronto entre os dois mundos (extraterrestre e terrestre), conforme explicado por Losada Goya (2017, p. 112) no primeiro capítulo desta tese.

Como exposto por Aldenora Carvalho, a leitura da narrativa de Eros e Psiquê: “Foi um momento que promoveu questionamentos acerca do comportamento do homem, da sucessão de fatos narrados no mito.”, isso porque, talvez os alunos puderam se sentir confrontados pela imersão no mundo do mito (extraterrestre) ao retornar para o seu próprio mundo (terrestre) enxergando-o de forma distinta, movimento que pôde ou não fazer com que eles refletissem sobre “a conduta do homem, conferindo significação e valor à existência humana.”. Desse modo, compreendemos que a terceira questão, derivada das duas anteriores: “3) As implicações pedagógicas da passagem de uma a outra” presentes na construção argumentativa de Chiappini, fica parcialmente contemplada com esse tipo de propositura feita pela dissertação de Carvalho, visto que a leitura e a reflexão de narrativas míticas literárias podem extravasar a necessidade de uma função meramente pedagógica do texto, pelo fato de os mitos conterem em si essa particularidade da heterogeneidade biofísica (humano e sobrenatural), por isso transitam entre os mundos e, com isso projetam na experiência leitora o confronto entre eles, característica do discurso do mitologema, conforme argumentado por Losada Goya

Um exemplo que mostra como é falível aplicar à literatura uma natureza com “uma função pedagógica essencialmente crítica” é o estudo de Márcia Abreu que foi publicado pelo livro *Cultura Letrada* (2004). No capítulo ““Infelizmente, não poderemos publicar sua obra” – o nome do autor e o juízo estético”, a autora mostra o fato ocorrido com o livro *Casa Velha*, de Machado de Assis, com o qual, o jornal a *Folha de São Paulo* fez uma experiência que chocou o meio acadêmico brasileiro em 1999. O veículo de comunicação enviou o texto com a pretensão de ser publicado, como se o mesmo tivesse sido redigido por um escritor desconhecido, para as editoras Companhia das Letras, Objetiva, Rocco, Record, L&PM e Ediouro. Seis meses após o envio, três editoras nem ao menos deram uma resposta sobre se tinham ou não interesse em uma possível publicação, as outras três se manifestaram negativamente em relação ao pleito. Sobre o ocorrido, Márcia Abreu reflete:

Sem saber quem era o autor, os avaliadores devem ter considerado: há mercado para esse tipo de enredo? Esse arcaísmo lingüístico será um empecilho à leitura? Ou os leitores acharão graça numa história à moda antiga? Temos muitos livros do mesmo tipo em catálogo? Há interesse, no momento, por romances históricos?

Se as editoras tivessem sido procuradas para publicar um livro de Machado de Assis, provavelmente a resposta seria outra. Sabendo quem era o autor do livro, as editoras nem sequer precisariam considerar questões estéticas e tomariam sua decisão de publicar levando em conta critérios como: baixa concorrência (não há edições deste livro no mercado); isenção de pagamento de direito autoral (70 anos após a morte do autor, cessam os direitos autorais); público cativo (obrigatoriedade da leitura de textos de Machado de Assis em escolas e faculdades; presença do autor em listas de livros para exames vestibulares); economia com propaganda (não é necessário divulgar o nome do autor) etc (ABREU, 2004, p. 48).

A resposta negativa dada por parte de três das editoras comprova as apreciações feitas por Ligia Chiappiani, visto que, como explica Márcia Abreu, os funcionários da editora que avaliaram o texto tinham no mínimo um mestrado em literatura, não que esse atributo fosse um “qualificador” suficiente para se identificar um texto de Machado de Assis, mas a negativa dada toca na ferida aberta na década de 1960. Esse pesar representa a problemática projetada nos estudos literários pela sociedade, como se quem estuda literatura a fundo, deveria ter a capacidade de identificar automaticamente a escrita de um determinado autor ou então atribuir a um estipulado texto um determinado valor artístico que o classifique como literário. A partir desse exemplo ocorrido com a rejeição editorial do texto de Machado de Assis e de outros dados, Abreu responde pelo menos em parte, às perguntas feitas por Chiappini, aquelas derivadas das questões elaboradas por Barthes e seus companheiros. Resposta que atravessa também as apreciações da própria Chiappini sobre a natureza da literatura, as embasadas na falsa assertiva de que essa arte precisa ter uma função só porque é “ensinada” em escolas e universidades. A resposta de Abreu é dada da seguinte forma:

É uma ingenuidade acreditar que críticos e intelectuais, por sua sólida formação, deveriam estar aptos a perceber a literariedade de um texto, considerando apenas suas características formais e de elaboração. Entretanto, é essa crença que explica o espanto causado pelo fato de intelectuais de renome terem considerado não literárias ou mal realizadas obras hoje consagradas, fazendo com que *Rotten Reviews & Rejections* fosse um sucesso, vendendo 700 mil cópias nos Estados Unidos em menos de um ano. Ou talvez nesse volume de vendas haja uma pitada de vingança do leitor comum (aquele que vive levando puxões de orelha por não ter lido corretamente ou por não ter apreciado devidamente os grandes autores consagrados) contra os leitores especializados (aqueles que desferem os puxões de orelha) [...]

As avaliações coletadas nessa antologia deixam claro que os critérios de julgamento mudam historicamente – que um autor muito apreciado hoje pode ser esquecido amanhã; que um livro detestável no passado pode ser um clássico atualmente (ABREU, 2004, p. 99; 100, destaques da autora).

Conforme observado por meio da citação de Márcia Abreu, entende-se que há um reforço que vai em direção ao argumento de Ligia Chiappini, de que a “função” ou “natureza” da literatura é muito relativa por depender de julgamentos embasados em normas pertencentes a grupos sociais de determinadas épocas, assim os considerados clássicos de ontem podem não ser os de amanhã. De forma que, se a própria formação do cânone literário pode ser questionada, por que também não se questiona alguns julgamentos de que determinados nomes de autores são extremamente necessários nos livros didáticos, mas outros não? As indagações são respondidas com outra pergunta provisória que remonta àquelas associadas ao julgamento de Osman Lins sobre quais escritores devem ou não fazer parte de um livro didático. Do argumento elaborado pelo autor, foram levantadas anteriormente três nuances que se derivam dele, (1) a contestação da constituição do cânone da literatura, tanto o brasileiro, como o português; (2) a formulação das diretrizes que regem os critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e (3) as oscilações das políticas do mercado editorial.

Portanto, por enquanto foi respondido em parte a um dos questionamentos: o primeiro, que parte da reflexão elucidada com as apreciações críticas de Ligia Chiappini e de Márcia Abreu. Esta tese partilha da ideia de que a formação e a consequente incorporação do cânone literário em livros didáticos podem ser questionadas, como também defende que determinados textos inseridos em coleções didáticas que são julgados como essenciais em uma época, não necessariamente o serão em outra, visto que cada sociedade, cada momento histórico possui as suas particularidades. Entretanto, não foi mencionado ainda que a inserção em livros didáticos de determinados textos advindos do cânone pode ser uma forma de os autores das coleções homenagearem esses clássicos. Isso porque, ao propor a leitura ou releitura das obras clássicos por meio das adaptações nos materiais didáticos, os autores exercem uma ação ideológica intercultural, pois “Ler é bem (ou mal) *escolher*, e escolher é *abandonar*. Toda obra é mais ou menos amputada desde seu verdadeiro nascimento, quero dizer, desde sua primeira leitura.”. A afirmação de Gérard Genette (2010, p. 78-79), em *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*, acrescenta um novo olhar nessa discussão por deixar explícito que o ato de leitura já carrega em si mesmo uma escolha, muitas vezes até inconsciente, pois a experiência de carregar para si o que foi relevante nessa ação

nem sempre obedece integralmente a uma razão intelectual, as experiências vividas e suas reminiscências inconscientes também condicionam as predileções.

Quando determinado texto é “escolhido” para fazer parte do projeto de uma coleção didática, as experiências leitoras que fizeram parte da formação dos autores devem ser consideradas também como um fator constitutivo do resultado final. A interculturalidade nesse processo de escolha se manifesta devido ao fato de haver uma ponte entre a escolha dos autores e a pretendida compreensão dos leitores, o texto que é a materialidade dessa manifestação intercultural, será “traduzido” ou não por meio dos exercícios propostos, elo que interliga esse intrincado mecanismo.

Um exemplo de escolha que parte de um projeto do livro didático é mostrado pela tese já citada, *Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio* (2010), de Maria Amélia Dalvi. A pesquisadora, ao fazer a análise dos poemas, exercícios e textos editados sobre o poeta, constantes no material *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, chama atenção para o fato desse livro, em uma de suas seções que constam os poemas “Mãos dadas” e “A ilusão do migrante”, ladeados por uma ilustração de Milton Dacosta, omitir que a obra a qual se extraiu a arte é *O amor natural*, livro póstumo de poemas eróticos. Maria Amélia Dalvi também enfatiza que a omissão não é de exclusividade do material didático, mas que na obra *Literatura Brasileira* (1995), dos mesmos autores da coleção, havia também um trecho de um poema que foi posteriormente suprimido nas edições posteriores. Desse modo, a autora expressa que:

[...] nossos resultados contrariam parcialmente o que supunham nossas hipóteses. Dissemos, ao apresentá-las que haveria um Drummond apresentado aos alunos do ensino médio pelo livro didático de língua portuguesa e literatura que nem sempre coincidiria com o Drummond da historiografia e da crítica literária. Porém, nos parece que o Drummond inventado pelo livro didático coincide, sim, com o Drummond da crítica e da historiografia, ainda que o discurso do livro didático deva ser, necessariamente, muito mais sintético. [...] Parece-nos ainda que o livro didático apresente, sim, uma seleção interessada e esquisita da produção poética de Drummond: os textos todos parecem atender ao propósito de inventar um Drummond unitário, monolítico, quando, na realidade, o texto-base do capítulo analisado tenta dar mostras de que esse mesmo Drummond é multifacetado (DALVI, 2010, p. 202-203).

A tese evidencia que a produção do poeta Carlos Drummond de Andrade não é apresentada/ configurada, tanto na coleção didática, como na obra de crítica

literária dos mesmos autores, de forma a fazer justiça à diversidade das multifacetadas do autor. A vertente erótico-pornográfica de sua poesia não é abordada nos exemplares, bem como os diálogos intertextuais e questões sobre a família, a infância, a terra e a memória não apareceram devidamente contemplados, segundo Maria A. Dalvi. Por tais motivos, ela conclui que as representações sobre o poeta, tais como constam nos livros analisados, estão a serviço de uma didatização, no sentido de “metodologização” do mundo. Observações que são cruciais para a compreensão do livro didático como um objeto cultural, que por isso mesmo é passível de escolhas advindas de projetos autorais, como também pensado para a submissão da avaliação de um rigoroso programa institucional. Assim, se nota que o processo intercultural, o de “traduzir” determinado conteúdo para o seu público em um material didático não é um processo incompleto e que pode depender apenas de uma simples escolha autoral, mas ele perpassa por intricados mecanismos pautados também por fatores externos.

2.2 Breve história do PNLD e o programa para a língua espanhola em 2018

Tendo em vista uma das nuances sobre o livro didático abordada no subcapítulo anterior: alguns aspectos de sua composição no que tange a escolha e configuração literária; a segunda elencada se refere ao aspecto que abarca a formulação das diretrizes que regem os critérios do PNLD. Segundo o próprio Ministério da Educação (MEC), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹³ é executado em ciclos trienais alternados. O objetivo do programa é o de atender às escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, permitindo acesso a livros didáticos, dicionários, acervos literários e complementares.

A tese *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*, defendida em 2007 por Célia Cristina de Figueiredo Cassiano, fez um levantamento e análise de duas décadas da implementação do PNLD desde o processo de redemocratização do país. Consoante ao histórico do programa, a pesquisadora verificou como se comportou o mercado editorial dos livros escolares

¹³ A sigla PNLD significa Programa Nacional do Livro Didático e tem como objetivo subsidiar o trabalho pedagógico do professor por meio da avaliação de obras e elaboração de um guia sobre as mesmas aprovadas. O programa teve início sob essa denominação em 1985, com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85. O guia é encaminhado às escolas e estas escolhem os livros didáticos que melhor se adequam ao projeto político-pedagógico delas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em: 17 ago. 2020.

brasileiros no mesmo período, coincidindo com a entrada do país no mercado ibero-americano, assim como condizendo com a inserção do comércio livreiro espanhol amalgamado por elementos da cultura e educação, movimentação derivada da implementação da língua espanhola no currículo oficial.

Célia C. F. Cassiano (2007, p. 19) explica que a criação do programa de políticas públicas voltadas ao livro didático não é recente, pois em 1929 o Estado desenvolveu um órgão próprio para direcionar essas políticas, o chamado Instituto Nacional do Livro (INL). Em 1938, pelo Decreto-Lei nº 1.006 de 30/12, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com quinze membros nomeados pelo Presidente da República, dispendo de responsabilidade para avaliar as condições de produção, utilização e importação de livros didáticos. Anos mais tarde, houve uma série de alterações no programa por outros decretos, como os de 1945 e de 1976. Em 1966, foi firmado um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), surgindo a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted). Com o acordo, o MEC coletou recursos para a distribuição de 51 milhões de livros no período de três anos.

A USAID no Brasil, segundo o *site* da Ação Diplomática dos Estados Unidos¹⁴, atua para apoiar os valores democráticos “[...] e uma política econômica voltada para o mercado aberto e o setor privado têm sido a base de sustentação de uma crescente parceria entre os EUA e o Brasil”.¹⁵ Fabiana Pina, em dissertação *O acordo MEC-USAID: ações e reações (1966-1968)* (2011, p. 78), defendida na área de História, na Unesp de Assis, elucida que a aproximação entre os dois órgãos, o Ministério da Educação (MEC) e USAID foi produto de um anseio do presidente Jânio Quadros que vinculou a Comissão Econômica para a América Latina a organismos estrangeiros, como UNESCO, OEA, OIT, em 1961, com o objetivo de um aumento da taxa de escolarização, da eliminação do analfabetismo e da distribuição de bolsas de estudo a alunos pobres, pois “[...] a educação era vista como um elemento chave para o desenvolvimento nacional;.” (PINA, 2011, p. 78)

Fabiana Pina adverte sobre esse acordo que no período da Guerra Fria, o órgão norte-americano (USAID) tinha o objetivo de assessorar países subdesenvolvidos com ajuda de cunho humanitário, uma vez que a situação

¹⁴ O site mostra sua missão, seus serviços e notícias vinculados sobre as relações diplomáticas entre Brasil e Estados Unidos.

econômica do Brasil na década de 1960 estava ruim devido às turbulências da Ditadura Militar, assim o país aceitou o apoio dos Estados Unidos, que por sua vez, ofereceram a ajuda temendo que o Brasil seguisse o exemplo de Cuba e se tornasse comunista.

Sobre essa questão Éder Fernando Santo, pela escrita da dissertação *O ensino superior no Brasil e os Acordos MEC-USAID: o intervencionismo norte-americano na educação brasileira* (2005) explica que esse acordo entre os países apresentava como propósito principal, por parte dos Estados Unidos da América (EUA), fazer com que os países subdesenvolvidos consumissem os produtos norte-americanos, em decorrência da grave crise financeira que se encontravam naquele momento. Ou seja, foi uma forma de os EUA fazerem com que o Brasil ficasse economicamente dependente deles:

Agência norte-americana para o desenvolvimento internacional, agência bilateral responsável pelas reações estabelecidas entre os EUA e os países periféricos, que contribuiu decisivamente na ordenação, regulação e concretização de parte da retórica da aliança para o progresso, construindo as decisões quanto às doações e empréstimos em favor dos países periféricos e realizando um novo ajuste entre os países capitalistas (SANTO, 2005, p. 40).

Da série de mudanças propostas com o acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos em 1966 pela USAID, uma delas visava ao interesse em financiar a compra e distribuição em larga escala de livros didáticos no país. Entretanto, conforme comenta Fabiana Pina (2008), a proposta foi muito além dessa especificidade:

José Nilo Tavares escreveu um artigo que contou com a colaboração de Darcy Ribeiro, no qual eles caracterizaram o acordo como uma forma de “recolonização cultural”. Para eles o acordo “fortaleceu a ideologia democrática entre as novas gerações, aprofundou as bases para o futuro beneficiamento dos interesses econômicos e financeiros americanos no país, criou entre os brasileiros a imagem do amigo americano”. Além destes fatores, para os EUA o Brasil seria um vasto mercado de consumo de obras didáticas, pedagógicas, científicas, propagandísticas e a assistência à educação em longo prazo seriam altamente rendosas (PINA, 2008, p. 7).

Com a intervenção dos EUA em políticas públicas no Brasil, no período da ditadura militar, o sistema educacional brasileiro sofreu profundas alterações e, como argumentaram Pina (2011) e Santo (2005), essa intercessão norte-americana estava pautada em uma política de forte cunho econômico, com o interesse em abrir as portas brasileiras para a entrada dos produtos estadunidenses, como também

assegurar a participação do Brasil na economia capitalista. Assim, essas medidas repercutiram em toda sociedade, principalmente nos setores educativos, como em escolas públicas e em universidades, além de contemplarem o mercado editorial dos livros escolares.

Pelos motivos expostos, há que se refletir que qualquer programa político de cunho educacional nem sempre possui o objetivo principal de projetar uma mudança pautada apenas em atender às expectativas intelectuais da comunidade escolar. Muitos programas são fortemente vinculados ao setor econômico que nem sempre visa à formação cidadã do aluno como foco primordial para a educação. E, como não poderiam ficar isentos dessa questão, os programas oficiais para distribuição de livros didáticos também podem ser afetados por tais interferências.

Por tais relações estabelecidas entre os EUA e Brasil no que tange às questões econômicas e educacionais desde o processo de redemocratização, além da complexa influência cultural que o país norte-americano já exercia anteriormente, as políticas públicas que poderiam abranger um contato mais estreito com os outros países vizinhos pertencentes à América do Sul ficou em segundo plano. Antes da denominada “Lei do Espanhol” (2005), em 1958, o Projeto de Lei nº 4.606 da administração do então presidente Juscelino Kubitschek promoveu uma equiparação da oferta de ensino da língua espanhola em relação à oferta da língua inglesa, no entanto, esse provável reconhecimento sobre a importância do estudo da língua foi considerado como uma “jogada política”. Isso porque essa “jogada” pertenceu à “Operação Pan-Americana”, movimento surgido quando o então vice-presidente americano Richard Nixon, ao visitar os países da América Latina em 1958, foi recebido com fortes protestos devido às relações políticas que os EUA estabeleciam com os países da América do Sul. Como preconizado por Julyana Peres Carvalho, em sua dissertação *Contrastes e reflexões sobre o ensino de espanhol em escolas públicas do DF: uma visão real acerca da implantação da Lei 11.161/2005* (2014):

Desse modo, JK contactou o presidente dos Estados Unidos, Dwight Eisenhower, e buscou um novo relacionamento entre os países das Américas, sob um programa de desenvolvimento econômico. A proposta foi conversada, porém não obteve êxito. [...]

Contudo, fica evidente que, mais uma vez, o objetivo para a valorização do Espanhol como disciplina escolar não estava centrado no valor educacional ou na formação do cidadão brasileiro que possui direito pleno à cidadania (e num mundo globalizado e poliglota, isto significa também a aprendizagem de LEs). Tal medida configurava-se claramente como uma “jogada” política para o melhor relacionamento entre os países das Américas, pois neste

momento o governo empenhava-se em uma revisão da Política Continental, com a “adoção de medidas no setor da educação” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1958a) que dessem novos rumos ao Pan-americanismo (CARVALHO, 2014, p. 54-55).

A dissertação da pesquisadora comprova que todas as ações derivadas das políticas educacionais do Estado brasileiro a favor da inserção do estudo da língua espanhola foram regidas por interesses econômicos e, grande parte dessas ações, senão a maioria, influenciadas pelas políticas governamentais norte-americanas. Não há como um país implantar políticas educacionais, senão por via de interferência governamental, todavia, o que precisa ser evidenciado é que no que concerne às políticas voltadas à aprendizagem de uma língua estrangeira, como a espanhola, as questões econômicas não deveriam imperar como pilares para implantação de novas diretrizes. Os pontos de contato para a implantação do ensino da língua espanhola no país deveriam ter sido norteados pela necessidade cultural de se ampliar relações com os países vizinhos, visto que geograficamente são muito mais próximos que os EUA. Apesar de a necessidade da questão cultural desse aprendizado ser contemplada pelos parâmetros do PNLD, na prática não foi bem assim que ocorreram as tentativas de implantação do idioma, com isso, os estudantes brasileiros perderam várias oportunidades de se aproximarem mais da língua, culturas, literaturas e mitos literários provenientes dos países falantes de espanhol. Dessa forma, é factível que os processos aparentemente de ordem apenas econômica e política geraram uma espécie de “recolonização” que afetou e ainda afeta a implantação do ensino do espanhol no Brasil, assim como os programas educacionais estatais que norteiam os critérios do PNLD e consequentemente, a formatação e distribuição dos livros didáticos no país.

Alain Choppin (1998, p. 169), em capítulo “Las políticas de libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica”, explica que os livros didáticos são instrumentos de poder porque se destinam aos jovens, eles que são justamente os mais suscetíveis às influências externas e que ainda estão desenvolvendo o senso crítico. Outro aspecto dos livros didáticos que o autor enfatiza é o fato de serem produzidos em larga escala e alcançarem todo o território nacional. Nesse sentido, Choppin acredita que, por eles possuírem seu registro “fixado por escrito”, “o conteúdo educativo assume um viés de ortodoxia frente à palavra do professor” (CHOPPIN, 1998, p. 169).

Seguindo o mesmo raciocínio de seu pensamento anterior, ele acrescenta que o livro didático: “constitui, assim, poderosa ferramenta de unificação – até de uniformização – nacional, lingüística e ideológica. O poder político se vê forçado a controlar estreitamente, e até orientar em seu proveito, sua concepção e seu uso” (CHOPPIN, 1998, p. 169). De modo que as políticas públicas educacionais, notoriamente aquelas que permitem estreitos vínculos com o mercado econômico, podem influenciar negativa ou positivamente, por meio dos materiais didáticos produzidos com base nelas, a postura do público consumidor.

Com as reflexões adicionais e necessárias realizadas, há a necessidade de se retornar ao breve histórico do PNLD para amarrá-lo à continuidade da argumentação. Nos anos de 1970, 1971, 1976, 1983 e 1985 as alterações para o programa de provimento dos livros didáticos continuaram sendo feitas. Em 1985, com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/08/1985, houve as seguintes mudanças:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (FNDE, 2012).

É somente em 1985 que o professor do ensino básico brasileiro começa a ser visto de outra forma pelas ações governamentais, a profissão docente adquire um pouco mais de voz, visto que os profissionais da educação passam a indicar os livros didáticos que creem melhor se adequarem ao contexto de ensino-aprendizagem. O anterior Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, o Plidef de 1971 deu lugar ao chamado ainda hoje de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A mudança está condicionada ao fim da Ditadura Militar no Brasil e, por se tratar de um período com grande ênfase na redemocratização do país, observa-se no corpo do documento a inclusão da indicação do livro didático pelo professor, ação que não era admitida anteriormente. Além dessa mudança, houve a incorporação de especificações técnicas para a produção dos livros didáticos e sua distribuição em larga escala para os alunos da rede pública pertencentes à faixa etária entre sete a catorze anos.

As transformações ocorridas foram muito importantes para a rede pública de ensino do país. No entanto, o novo programa foi visto por Höfling (1993) como uma tentativa de dar uma “nova roupagem institucional” a um programa que já existia, com a estratégia política de “agregar valor positivo” ao então novo governo democrático chamado de *Nova República* (CASSIANO, 2007, p. 20-21). O intuito era desvincular o novo programa do anterior, pois o antigo estava associado às ideologias do período da ditadura militar.

A tática de vestir um programa antigo em uma “nova roupagem” não foi um privilégio apenas do Brasil no que tange às políticas educacionais, na Espanha do início do século XX, *Dom Quixote* foi utilizado como uma espécie de propaganda de um projeto que visava a uma busca de símbolos para uma “nacionalização” de seu público infantil. A escola pública na Espanha, no fim do século XIX e início do século XX, devido à grande desigualdade social existente e problemas estruturais não possuía uma imagem muito confiável perante a população. Por isso, com o intento de melhorar a forma como essa instituição era vista, o governo da época refletiu:

En este contexto, ¿qué función podía representar, pues, el libro de texto en la construcción y en la estructuración de la «identidad nacional»? ¿Qué papel y qué significado supuso concretamente la instrumentalización del *Quijote* en el espacio escolar –sin menoscabar por supuesto el interés y la importancia del texto cervantino– en el marco de la que se produjo en ocasión de las fiestas y conmemoraciones llevadas a cabo durante el tercer centenario (GUEREÑA, 2008, p. 149, destaque do autor).

A partir desses questionamentos feitos sobre os livros didáticos espanhóis e sobre o uso de *Dom Quixote* em sala de aula, Jean-Louis Guereña por intermédio do artigo “¿Un icono nacional? La instrumentalización del Quijote en el espacio escolar en el primer tercio del siglo XX” (2008), evidencia determinadas estratégias ideológicas utilizadas pelo poder governamental com a finalidade de convencer a sociedade sobre a melhoria do ensino. Uma das táticas alçadas foi a obrigatoriedade da leitura de *Dom Quixote* e, com ela, houve um incentivo para o desenvolvimento de um “subgênero” na produção de livros didáticos denominado como *Quijote escolar*, com isso:

Buena parte de los ejercicios, tanto los escritos como los orales, del examen de ingreso en los Institutos de segunda enseñanza, tras los estudios de primaria pues, se realizaban en efecto a partir del texto mismo del *Quijote*, lo que implicaba por lo tanto cierta familiarización de los jóvenes con el texto cervantino al final de los estudios primarios (GUEREÑA, 2008, p. 149).

As intervenções de cunho ideológico, conforme observados pela leitura do texto de Guereña, permeiam políticas educacionais e mobilizam até personagens ficcionais literários como foi feito com o mito quixotesco, usado como representante simbólico máximo de uma profunda busca por nacionalização, a fim de resgatar o orgulho em relação à nação espanhola e dar credibilidade as suas instituições. A literatura e nesse exemplo específico, o mito de Dom Quixote, foram ferramentas ideológicas a serviço de uma propaganda educacional que reverberou até na configuração dos livros didáticos espanhóis.

Outro documento importante que repercutiu em mudanças no PNLD foi o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), fruto da participação brasileira em um compromisso internacional firmado em Jomtien (Tailândia), na conferência realizada nos dias 05 a 09/03/1990, chamada de *Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Os organismos responsáveis pelo evento estavam vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU), eram eles: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e o Banco Mundial (BM). Apesar de os organismos estarem integrados à ONU, Cassiano (2007, p. 21) acrescenta que muitos autores, mesmo não sendo um consenso, consideram que a Unesco e a Unicef protagonizam ações políticas de cunho mais humanitário nos países em desenvolvimento do que o Banco Mundial e os outros citados.

O *Plano Decenal de Educação para Todos* delimitou quais esferas deveriam concentrar esforços, recursos e estratégias para consolidar o alcance da universalização da educação básica no Brasil. Esse plano foi patrocinado pela Associação Brasileira dos Editores de Livros (Abrelivros), dado que as orientações do documento priorizavam o livro didático como recurso essencial. Segundo Cassiano (2007, p. 39, destaque da autora), o plano contemplou:

Na verdade, *livro didático* foi um dos oito pontos considerados essenciais para que o sistema educativo brasileiro pudesse adaptar-se às “exigências de um estilo de desenvolvimento economicamente eficiente e socialmente democrático, justo e equitativo” (MEC, 1993, P. 22). Os outros aspectos a serem considerados foram: qualidade e heterogeneidade da oferta; efetividade e relevância do ensino; magistério: formação e gestão; apoio ao educando: financiamento, integração vertical dos sistemas de ensino e

continuidade e sustentação das políticas educacionais e da gestão dos sistemas e das unidades escolares.

O que ficou claro sobre as novas medidas adotadas foi a tentativa de modernização do sistema educacional, incluindo sempre a inserção do papel do professor no cotidiano escolar, pelo menos em teoria, e a oferta em massa do livro didático, resoluções que visavam “convencer” os órgãos internacionais mencionados de que o país passou realmente por um processo de redemocratização. Tanto que nesse período:

[...] documentos oriundos de agências internacionais, principalmente do Banco Mundial e da Unesco, que tratam da melhoria da qualidade da educação em instância internacional, também evidenciaram a centralidade e importância do livro didático na educação (CASSIANO, 2007, p. 39).

Após essa fase, em 2002, a avaliação dos livros didáticos passou a ser feita pelas universidades, por meio da vinculação dos coordenadores de áreas. Alfabetização e Língua Portuguesa ficaram sob a responsabilidade da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e alguns profissionais da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); a área de Ciências ficou para a Universidade de São Paulo (USP); a de Matemática para a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e as áreas de Geografia e História para Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Federal de Goiás (UFG).

Em dezembro de 2002, a Abrelivros e a Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrale) encaminharam um documento denominado *Para formar um país de leitores: contribuições para a política do livro escolar no Brasil*, a fim de travar um diálogo com o novo governo sobre os rumos da avaliação dos livros didáticos e operacionalização do PNLD. Uma das reivindicações das associações ao novo governo, que na época era Luís Inácio Lula da Silva, foi a de retirar a classificação dos livros em quantidade de estrelas (1 = recomendados com ressalvas; 2 = recomendados e 3 = recomendado com distinção) e pedir a não divulgação dos livros excluídos, como explica Cassiano (2007, p. 78), medidas que haviam sido estabelecidas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Os critérios foram considerados pouco abrangentes e a divulgação dos livros excluídos foi considerada prejudicial para as operações de comercialização das editoras envolvidas no processo.

As reivindicações feitas foram incluídas no PNLD de 2005. Houve também outras solicitações: a continuidade do programa sem interrupções; a inclusão da distribuição de livros de língua inglesa e espanhola; a distribuição de livros de todas as disciplinas no Ensino Médio; reavaliação da aquisição de livros consumíveis; revisão dos critérios de avaliação e de suas etapas com o mínimo de burocracia e o máximo de transparência, e a verificação de sustentabilidade do programa por meio de uma legislação específica para torná-lo permanente, independentemente de instabilidades políticas. Cassiano (2007) afirma que, com exceção do pedido de eliminação do livro não consumível, todas as outras medidas foram satisfatoriamente atendidas pelo governo.

Em 03/05/2007, no *11º Encontro Nacional do Livro*, organizado pelo MEC, em Manaus, o presidente da FNDE anunciou que todos os alunos do Ensino Fundamental II iriam receber livros didáticos de língua inglesa e espanhola. Portanto, com a Resolução CD FNDE nº 60, de 20/11/2009, ficou garantida a distribuição de livros das duas línguas estrangeiras para todo o Ensino Fundamental II, do sexto ao nono anos. Mas, a resolução foi revogada e substituída pela Resolução Nº 42, de 28/08/2012. O documento em seu Art. 1º, do 2º ao 4º § dispõe sobre os livros do Ensino Médio:

§ 2º As escolas do ensino médio serão beneficiadas com:

I – livros didáticos, seriados e reutilizáveis, para 1º ao 3º ano, abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química e Física;

II – livros didáticos, seriados e consumíveis, para 1º ao 3º ano, abrangendo o componente curricular de Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol);

III – livros didáticos, em volumes únicos e consumíveis, abrangendo os componentes curriculares de Filosofia e Sociologia e

IV – acervos de dicionários, para uso em salas de aula de 1º ao 3º ano, com tipologia adequada para esta etapa.

§ 3º Os livros didáticos são destinados ao uso individual de alunos e professores, e os acervos são designados como material permanente das escolas beneficiárias.

§ 4º As obras poderão consistir de livros impressos, incluindo conteúdos multimídia, a partir de objetos educacionais digitais complementares, e também de livros digitais, em meio físico ou ambiente virtual, para acesso de professores e alunos das escolas federais e redes de ensino beneficiárias (BRASIL, 2012).

A leitura desse recorte sobre a resolução que contempla somente o Ensino Médio foi feita porque as coleções do *corpus* analisadas pertencem a ele. Como também no percurso da tese foram selecionados alguns aspectos dos critérios de avaliação do PNLD direcionados unicamente para esse nível educacional. O

documento publicado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) disponibiliza as diretrizes que regulam a distribuição e o acesso dos materiais pelas escolas públicas, o que mais interessa para este estudo é o segundo e o quarto item do 2º e 3º e 4º§. Esses conteúdos aludem aos livros didáticos de língua espanhola e inglesa para o primeiro, o segundo e o terceiro anos, esclarecendo que eles devem ser separados por série e consumíveis. Além disso, o uso deve ser individual aos alunos e professores, com os materiais podendo ser impressos e abrangendo conteúdos digitais.

A primeira demanda de livros didáticos de língua estrangeira avaliada pelo PNLD para distribuição nas escolas públicas foi realizada em 2011. Para o Ensino Médio foi criado também um programa mais específico, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), implantado em 2004 ele se iniciou com a distribuição de livros didáticos de língua portuguesa e matemática, mas somente em 2009 é que foram acrescentadas as disciplinas de inglês e espanhol. O acréscimo feito dessas disciplinas foi devido a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, conhecida popularmente como “Lei do Espanhol”. Essa lei federal estipulou um prazo de cinco anos para que os estados implantassem gradativamente o ensino do idioma, com a oferta sendo obrigatória e a matrícula facultativa aos alunos até a integração total do espanhol aos currículos. Mas, no estado de São Paulo a língua não foi incorporada ao currículo regular e a sua oferta ficou apenas reduzida aos Centros de Estudos de Língua (CEL).

A lei de 2005 foi revogada em 2017 pela lei nº 13.415, durante o governo de Michel Temer. Essa nova lei foi instituída para dar suporte à nova Base Curricular Comum e às políticas de implementação da escola de tempo integral para o Ensino Médio, além de outras abrangências. No que se refere ao ensino da língua espanhola, a nova regulamentação explicitou o seguinte:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

O quarto parágrafo da nova lei não determina mais, conforme a regulamentação substituída, a oferta do espanhol se manifesto interesse dos alunos no ensino regular, como era feito anteriormente. Como verificado pela leitura, em

caráter optativo, pode haver oferta de outras línguas estrangeiras, “preferencialmente o espanhol”, assim somente a língua inglesa permanece com a sua oferta obrigatória. Com isso, observa-se a intervenção governamental mais uma vez incidindo nas políticas públicas educacionais em razão de um critério meramente econômico. Essa fundamentação que desencadeou a reforma do Ensino Médio brasileiro por meio de uma Medida Provisória – MP nº 746/2016, a qual instaurou uma nova reformulação no currículo e, posteriormente, com aprovação no Congresso Nacional pela Lei 13.415/17, descartou uma série políticas educacionais antes vigentes. Mais uma vez uma ação travestida em uma imagem de modernização/ flexibilização do currículo decide que o ensino da língua espanhola não é tão importante quanto o ensino da língua inglesa no país e quem perde são os estudantes das escolas públicas que deixam de estreitar o contato com as nações vizinhas por meio da língua, cultura, literatura e ampliação de visão de mundo que também pode ser promovida pelo contato com o universo dos mitos literários.

Ademais da apresentação da breve história do PNLD e de algumas questões que o sedimentaram no país, determinados aspectos do guia lançado em 2018, relativos aos livros aprovados para o ensino de espanhol, são extremamente importantes para que sejam assimilados a sua configuração e seus objetivos mais recentes. O texto formulado para a apresentação dos propósitos do ensino da língua espanhola, constante no seu tópico inicial “A língua estrangeira moderna no Ensino Médio”, está articulado para informar como a língua estrangeira moderna (LEM) assumiu um papel de maior relevância como componente curricular. Os objetivos gerais em relação ao ensino da LEM, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) são:

- consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática (GUIA PNLD 2018, p. 10).

Figura 1 - Capa do Guia PNLD de 2018.



Fonte: FNDE, Guia de livros didáticos, PNLD EM 2018, p. 1.

Os objetivos para o ensino da língua estão fundamentados em uma concepção que considera a diversidade de contextos socioculturais, a autonomia do aluno, a preparação para o mundo do trabalho e para a vida, o que inclui a compreensão dos avanços do mundo contemporâneo. As práticas descritas no documento para que o aluno chegue ao desenvolvimento esperado envolvem interações orais em diversos contextos discursivos relevantes, tais como “simular situações de um cotidiano, *como fazer compras* em uma loja em um país estrangeiro”. Outros tipos de simulação estão listadas como “outras semelhantes” e a explicação a seguir é: “tão características de propostas presentes em manuais didáticos elaborados para o mercado internacional, a orientação é que se aproveitem tais momentos para dar voz aos(às) jovens naquilo que lhes interessa.” (GUIA PNLD 2018, p. 11, destaques nossos).

Fica evidente a preocupação em solidificar no Ensino Médio o aprendizado trazido do Ensino Fundamental, bem como a tentativa do documento em englobar uma gama de preceitos tidos como primordiais para o desenvolvimento da aprendizagem da língua estrangeira e assim, contribuir para a autonomia do aluno. Mas essa autonomia, pelo que apresenta o guia, seria desenvolvida por meio de qual base epistemológica? Nas suas referências constam apenas os endereços eletrônicos contendo documentos dos próprios órgãos vinculados ao MEC, como as “Diretrizes curriculares nacionais para Educação Básica”, as “Orientações

curriculares para o Ensino Médio”, os “Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio” e “PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais”. Dessa forma, pode ser conjecturado que a ação da simulação usada como exemplo do cotidiano “fazer compras” constante nos livros didáticos “elaborados para o mercado internacional” como o próprio guia esclarece, está justificada como uma interação social representativa do que seria a realidade simulada ao jovem para que ele se posicione no mundo.

O próprio guia endossa esse olhar ao escolher as palavras “mercado internacional”, como condição para “dar voz aos(às) jovens naquilo que lhes interessa”, é partir do pressuposto de que os aprendizes estão preocupados em aprender um novo idioma para serem consumidores plenamente capacitados na aquisição de quaisquer produtos do mercado internacional. Há que se cogitar que esse exemplo é muito restritivo como suposta realidade do jovem em relação a todos os componentes listados como objetivos gerais no documento. Ademais disso, o fato de vir logo em seguida da frase com o verbo no infinitivo “fazer compras”, a expressão “outras semelhantes” para denotar mais exemplos de simulações reais para o uso do novo idioma, repercute em uma não abrangência de opções mais diversificadas como válidas aos aprendizes, visto que o termo “semelhante” engloba como significado o que é parecido, equivalente, ou seja, as outras manifestações das vozes dos estudantes estariam correlacionadas no documento às situações análogas àquelas relativas ao consumismo.

Esse breve histórico foi feito com o objetivo de apenas explicar a relação de alguns documentos oficiais, como o PNLD e das leis mencionadas que trataram da inserção da língua espanhola (literatura) no país, para que depois seja melhor compreendida essa repercussão na prática, por meio dos critérios formulados para a escolha dos livros didáticos pelo programa mencionado. Tais considerações são relevantes para uma reflexão sobre o que se foi esperado pelo PNLD de 2018 em relação às formulações didáticas dos livros de língua espanhola. Assim, talvez tal consideração auxilie para uma melhor compreensão da literatura e do mito literário quixotesco incorporados pelos materiais, visto que os textos são atravessadas constantemente pelas exigências das políticas públicas que gerenciam tais configurações.

2.3 O Mercado Editorial do livro didático

Quanto aos elementos que cercam a produção dos livros didáticos (terceira nuance elencada no início deste capítulo), atrelados às políticas públicas no que concerne também o mercado editorial, houve mudanças significativas ao longo do tempo realizadas pelo PNLD. Havia antes de 1993, segundo argumenta Antonio A. G. Batista, no capítulo “A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)” (2003, p. 36), uma centralização federal por meio do MEC no que tange aos recursos financeiros dedicados à compra e distribuição dos materiais, isto é, os recursos orçamentários ficavam muito a mercê das disponibilidades financeiras do Estado. No entanto, com uma iniciativa que incluiu o FNDE, foram destinados recursos exclusivos para financiar a política de compra e distribuição dos livros didáticos, o que permitiu uma melhor regularização dessa situação.

As novas medidas adotadas pelo MEC, segundo Batista, aumentaram a eficácia na operacionalização e abrangência do atendimento, pois o próprio processo de inscrição das coleções de LD no programa passou a se basear na demanda dos dados fornecidos pelo Censo Escolar. A modificação permitiu reduzir a margem de erros na compra, como fazer uma informatização no processo de escolha pelos professores, implementação do sistema logístico para a distribuição dos livros didáticos e determinações mais específicas para a elaboração desses materiais.

Para Batista (2003, p. 38), a ampliação da renovação de produção didática (participação de novas editoras, inscrição de novos títulos, surgimento de uma nova geração de autores) foi fruto da fixação de padrões de qualidade do livro didático brasileiro e isso engendrou pontos positivos para a produção editorial. Ademais dessas novas práticas, a abrangência do PNLD foi progressivamente se tornando maior, tanto que aos poucos, o programa estendeu os seus critérios de avaliação aos livros de língua estrangeira, como os de língua espanhola, mas para Antônio A. G. Batista, Roxane Rojo e Nora C. Zúñiga (2003, p. 41), até o ano em que foi publicado os seus estudos, o programa ainda carecia de reformulações.

Em relação aos números mais precisos do mercado editorial quanto à distribuição das vendas gerais dos livros, em 2003, segundo levantamento dos dados feito por Cassiano (2007, p. 95) na Câmara Brasileira do Livro (CBL), 54% dos livros vendidos no país eram didáticos. Em dados de 2017, último ano de

divulgação dos números publicados pela CBL há uma explicação do setor sobre o decréscimo na venda geral de livros:

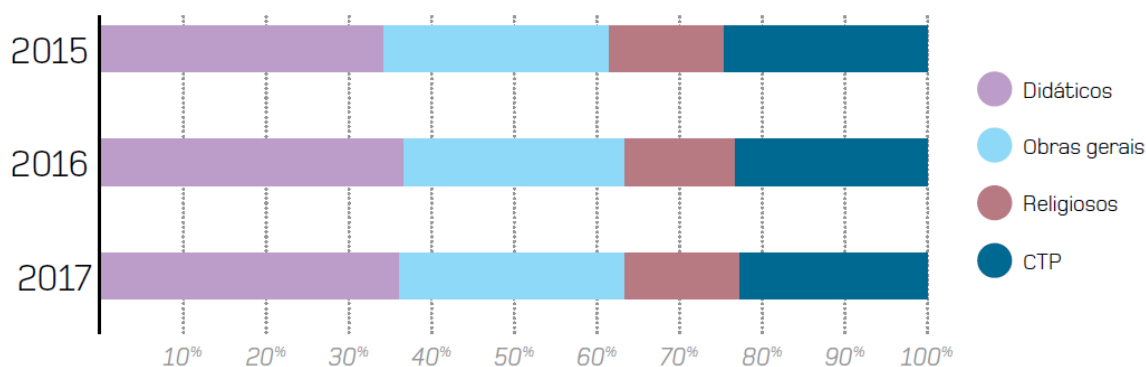
Após um período de expansão, entre os anos de 2006 e 2011 quando chegaram a faturar cerca de R\$ 7 bilhões (em valores de 2017), as editoras viram seu faturamento cair aproximadamente 20% nos últimos três anos, impactadas pela crise econômica que afetou o país a partir de 2015. No período compreendido entre 2015 e 2017, o subsetor mais afetado foi o de publicações Científicas, Técnicas e Profissionais, com um decréscimo de 32% em termos reais nas vendas totais (mercado mais governo) (CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO (CBL), 2017).

A explicação dada para a queda geral nas vendas pelo órgão foi a retração econômica brasileira, fora essa informação não há maiores detalhes fornecidos. Conforme mostra a citação, o nicho mais afetado foi o de publicações científicas, no entanto ainda, a venda dos livros didáticos representa a maior parte da fatia do mercado editorial, como demonstra o gráfico confeccionado pela CBL:

Gráfico 1 – Relatório de Gestão do ano de 2017 da CBL

Participação dos subsetores em vendas ao mercado:

Preços constantes (R\$ milhões - 2017)



Fonte: Câmara Brasileira do Livro (CBL), 2017, p. 55.

Os números do gráfico, se comparados aos disponibilizados por Cassiano, revelam uma redução nas vendas dos livros em todos os nichos, mesmo assim, a porcentagem da venda de livros didáticos ainda é a maior na comparação das demais categorias, uma média 35%, enquanto as obras gerais representam uma média de 25%, livros religiosos 15% e obras científicas, técnicas e profissionais 25%.

O grande aumento nos números das vendas dos livros didáticos no país se deveu à expansão do PNLD que se desdobrou em PNLEM desde 1996, a ampliação resultou em uma elevação do Estado ao primeiro lugar como comprador de livros no Brasil. Cassiano (2007, p. 95-96) atribui o aumento da distribuição de coleções didáticas e a elevação do Estado como o maior comprador devido ao atendimento da demanda da rede pública que representa 90% das escolas do país.

A extensão do PNLD fez parte das políticas de democratização do país e se alicerçou em exigências externas, como as do Banco Mundial (BM) que, por meio de pesquisas feitas com especialistas associou um resultado mais eficaz nos índices educacionais com o uso de textos nas aulas. Assim, a instituição concluiu que o uso do livro didático poderia proporcionar a melhoria em diversos países:

[...] os livros didáticos e materiais de leitura são a chave para a obtenção de resultados pedagógicos em todos os níveis da educação e de capacitação, que, por sua vez, são necessários para desenvolver recursos humanos para o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 1).

A apreciação do Banco Mundial foi um dos fatores preponderantes para o país expandir suas políticas de distribuição dos livros didáticos. Mas, o que em maior grau incentivou a recomendação do BM ao uso dos livros didáticos em larga escala para os países considerados na época em questão em desenvolvimento foi, de acordo com Rosa Maria Torres, em artigo “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial” (2000, p. 135) o motivo de o órgão crer que os materiais poderiam compensar os baixos níveis de formação docente no país. Assim, a aquisição dos livros pelo Estado serviria como uma possível compensação para o problema, tais afirmativas são confirmadas pelo próprio BM:

O livro didático é limitado, sendo que não abarca um currículo completo. Sem dúvida, nos países em que os professores não estão bem formados e em que não existam outros materiais de aprendizagem na escola, o livro de texto se converte, efetivamente, no currículo (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 5).

Sobre o problema apontado pelo BM em relação à formação docente, esse procedimento não foi visto com “bons olhos” por uma série de pesquisadores na área da educação, como Rosa Maria Torres (1998) que considera errônea a abordagem da organização financeira, pois ela foca na participação dos professores

nesse “processo de auxílio” apenas do ponto de vista da execução. Helena Altmann (2002, p. 84) chama atenção para o fato de o programa de ajuda oferecido pelo BM mencionar um treinamento dos professores sem levar em consideração a formação inicial deles, segundo a autora essa postura representa um descaso tanto do banco quanto do governo da época em questão (gestão Fernando Henrique Cardoso). Por isso, Rosa M. Torres (2000, p. 156) questiona a abordagem do BM quanto ao fato de ele tratar o próprio livro didático como uma forma de currículo e, de certo modo, ensejar a argumentação de uma relação falaciosa professor *versus* livros didáticos. Um tipo de conduta que reforçaria a ideia de que os livros didáticos servem como manuais a serem acolhidos sem maiores questionamentos de seus conteúdos e formulações. Tais colocações servem de alerta para ser questionado até que ponto essa interferência externa política e econômica auxilia de fato nos programas educacionais ou se ela não funciona apenas como mais uma forma de os EUA e os países mais ricos continuarem exercendo seu poderio sobre as nações menos desenvolvidas econômica e socialmente, isso feito por meio das políticas educacionais. O argumento de Helena Altmann sobre os critérios de avaliação utilizados pelo BM (2002, p. 85-86) dá conta de responder um pouco essa questão:

No modelo de educação adotado, a escola é assemelhada à empresa. Os fatores do processo educativo, segundo José Luís Corragio (1996), são vistos como insumos e a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão. A análise econômica tornou-se a principal metodologia para a definição de políticas educativas.

Escola não é empresa, aprendizado não se mede apenas por meio de notas, alunos não são apenas números estatísticos e principalmente, a formulação e a escolha de um livro didático não devem ser baseadas apenas em índices econômicos. Se seguida essa linha de raciocínio, o quanto seria importante a inserção e a exploração da literatura mítica nos materiais didáticos? Visto que “os fatores do processo educativo” “são vistos como insumos” para uma suposta “medição” como “taxas de retorno” para uma análise econômica. Seria possível uma medição dessa eficiência em relação ao estudo da literatura? Uma questão muito complexa e subjetiva para ser medida em números, gráficos ou tabelas que registrem valores aritméticos.

Por intermédio desse posicionamento, a tese assume o olhar de que o ensino não deve ser visto apenas como um indicativo para índices de investimentos

econômicos e que o docente, como um sujeito do processo educacional, tem a capacidade de enxergar o livro didático como um material para auxiliá-lo e não para “ditar” o seu percurso didático. De forma que, assim como Chiappini (2005, p. 95), esta investigação não adota a nomenclatura “manual”¹⁶ como sinônima de “livro didático”, dado que a assumi-la implicaria em uma negação de o próprio saber para o qual o material fora criado.

A expansão da distribuição do livro didático a partir da década de 1990, impulsionada pela redemocratização do país e exigências de órgãos internacionais, como as do Banco Mundial, fez crescer também a disputa entre as editoras no mercado em difusão. Questão que, à primeira vista, parece irrelevante para a discussão sobre as políticas públicas que atendem aos materiais, mas ela não é, visto que, como esse mercado representou uma grande fatia dos lucros, as editoras começaram a brigar pela demanda das vendas.

Todo o processo de transformação do PNLD ao longo do tempo resvalou no projeto editorial de muitas editoras, como a Moderna, Ática, Scipione, Saraiva, Atual, FTD, entre outras citadas por Cassiano (2007, 165-66) e a partir da década de 1990 se modernizaram e ampliaram a produção de livros didáticos e paradidáticos. Por esse motivo, a autora explica que essas editoras:

[...] passaram a apresentar muitas características similares em suas práticas comerciais e, conseqüentemente, adquiriram um formato específico e homogêneo de se relacionar com as escolas públicas e particulares do país, assim como com o Poder Público (CASSIANO, 2007, 166).

Várias estratégias eram articuladas para que os professores das escolas públicas pudessem escolher as coleções aprovadas pelo PNLD e, caso fossem acolhidas, seriam compradas pelo Poder Público para a distribuição nas escolas. Um dos acréscimos feitos no novo projeto de *marketing* editorial foi a produção de catálogos contendo as coleções e seus conteúdos principais, confeccionados de modo atrativo para que agradassem aos docentes. A antropóloga e professora Silvia Helena Simões Borelli, em artigo “Ática: história editorial, mercado local e internacional de bens simbólicos” (2004), ao traçar um panorama histórico sobre as transformações da editora Ática e suas respectivas repercussões simbólicas,

¹⁶ Este estudo adota a mesma perspectiva de Chiappini, de que o livro didático não é um mero manual e de que também não é um mero suporte de conteúdos diversos. O livro didático é investigado como um importante objeto cultural, preñado de representações.

comenta que uma nova relação entre produção e mercado proporcionou uma diversificação nos seus produtos oferecidos. As mudanças no projeto editorial, de acordo com Borelli (2004, p. 5), gerou mudanças nos hábitos de leitura:

[...] a indicação privilegiada para alunos de 5ª a 8ª séries, por exemplo, deixou de ser a dos clássicos, e os livros adotados passaram a ser os didáticos e os paradidáticos. Alteraram-se os princípios que orientavam o processo educacional, e a formação intelectual cedeu lugar a um estilo mais informativo e padronizado, porém com alternativas diversificadas: [...]

As palavras de Silvia H. S. Borelli mostram claramente que as demandas editoriais regimentadas por políticas públicas, como ocorre com o PNLD, acabam desaguando também na forma de como o público consumidor recebe o produto desse processo, neste caso, os livros didáticos e paradidáticos. A característica apontada por Borelli que atravessa a formação intelectual é a padronização dos conteúdos e adesão de um estilo mais informativo. Ainda sobre essa questão, ela complementa:

Os elementos desvelam a dupla face da indústria cultural. Aparentemente, opõem-se os *lados de uma mesma moeda*: do lado da indústria, da fabricação, observam-se padrões, modelos, rotinas, homogeneidades; de outro, da cultura, agentes culturais, receptores, revelam-se variedades, diversidades, criatividade, eventuais rupturas. De um lado, a divisão técnica do trabalho que dilui autorias, mas possibilita, paradoxalmente, a execução de um produto que resulta do esforço conjugado de autores variados; somam-se aos escritores todos aqueles que investem, interferem, propõem, alteram e imprimem um contorno final ao objeto, seja ele livro, filme, radionovela, telenovela. Todos estes, mercadorias solidamente construídas de acordo com modelos de fabricação, chegam às mãos de um consumidor-receptor que deles se apropria e transforma-os em objetos *impalpáveis* (MORIN, 1984:14) passíveis de realizar sonhos e desejos e de configurar novas ordens imaginárias (BORELLI, 2004, p. 6, destaques da autora).

Silvia H. S. Borelli explicita muito bem o paradoxo gerado pela “indústria cultural” (termo cunhado por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer), por meio de algumas palavras de Edgar Morin. Esse paradoxo, como explica a autora, é fruto de uma padronização dos conteúdos, principalmente os artísticos como textos literários, para que eles se “enquadrem” em um padrão editorial exigido a fim de “facilitar” o seu consumo pelo público receptor. No caso dos livros didáticos essa padronização é também estipulada pelo PNLD, por meio de suas diretrizes de avaliação, tais como a constante no Bloco VII, o que se refere ao conjunto da coleção, precisamente o item 62: “Revela uma organicidade entre as diversas seções e subseções que

compõem as unidades didáticas, de forma que os conteúdos estejam devidamente integrados?”. Essa exigência avalia se os conteúdos estão bem relacionados uns com os outros, formando uma coerência em consonância ao projeto de cada unidade.

A configuração das coleções didáticas, que precisa ser bem organizada para atender aos critérios do PNLD, acaba sendo paradoxal, visto que em certa medida, a estrutura mais “pedagogizada” facilita o acesso aos conteúdos artísticos, como ocorre com a literatura, entretanto, dependendo da “nova” materialidade dada a eles, isso pode acabar repercutindo em passagens que fora de contexto desfavoreçam a compreensão global da obra. Nesse caso, em se tratando da manipulação de textos literários míticos, o que precisa ser observado é a forma como eles são editados e explorados dentro das unidades didáticas, a fim de verificar como seus valores míticos (mitemas e mitologemas) podem ser reconhecidos ou não pelo público leitor. Essa manipulação dos textos literários precisa ser investigada com muito cuidado em virtude da representação que ela passa a adquirir em um condicionamento específico para um novo contexto.

Juan Carlos Gonzáles Faraco (1998, p. 80), pesquisador espanhol na área da educação, em seu estudo “Arte, lenguaje y educación: apuntes para una crítica de la razón pedagógica en el Quijote” demonstrou grande preocupação com o uso da obra quixotesca para fins educacionais, ao considerar uma leitura de *Dom Quixote* condicionada a fatores meramente “pedagogizantes”, ele faz um alerta sobre uma tentativa de converter a obra em: “[...] un tratado sobre las más variadas materias, en un pozo de sabiduría donde encontrar respuesta a la totalidad de los problemas humanos.”

Para Gabriel Cohn, no capítulo “A atualidade do conceito de indústria cultural”, a contemporaneidade do conceito de indústria cultural consiste essencialmente em dois aspectos fundamentais: na ideia de que seus produtos são oferecidos em sistema (o assédio sistemático de tudo para todos) e a percepção de que a sua produção atende prioritariamente a critérios administrativos de controle sobre os efeitos no receptor (capacidade de prescrição de desejos):

Remete à ideia de uma articulação crescente entre todos os ramos de um empreendimento produtor e difusor de mercadorias simbólicas sob o rótulo de cultura, de tal modo que o consumidor se encontre cercado de maneira cada vez mais cerrada por uma rede ideológica com crescente consistência interna [...] O componente crítico básico consiste aqui na ideia de que nos

produtos da indústria cultural os múltiplos níveis não são constituídos por significados intrínsecos aos requisitos formais da construção da obra, mas por níveis de efeitos, ou seja, de relações calculáveis entre determinados estímulos emitidos e as percepções ou condutas dos receptores. Não se trata, aqui, de mera 'manipulação'. Trata-se de uma modalidade específica de entidades simbólicas multidimensionais, produzidas e difundidas segundo critérios prioritariamente (mas não exclusivamente, embora no limite o sejam) administrativos, relativos ao controle sobre os efeitos no receptor e não segundo critérios prioritariamente estéticos, relativos às exigências formais intrínsecas à obra. (COHN, 1998, p. 20-21, destaque do autor).

A problemática da indústria cultural discutida por Cohn é muito relevante para as ideias aqui apresentadas até o momento, dado que esses “significados intrínsecos aos requisitos formais da construção da obra” são vistos pelo autor como uma construção de “níveis de efeitos” que afetam “condutas dos receptores”. A constituição da obra referida neste estudo é a que contempla os livros didáticos e seus níveis de efeitos seriam aqueles gerados pela configuração adquirida a partir da manipulação do texto mítico-literário quixotesco nesses materiais que serão aprofundados a partir do quarto capítulo.

Por hora, o que foi explorado nesta subseção, como as ideias apresentadas sobre os mecanismos de contestação da constituição do cânone literário, como a formulação das políticas e suas mudanças históricas no PNLD e também as oscilações dos mecanismos do mercado editorial, são fatores que podem afetar direta ou indiretamente a formulação dos materiais didáticos. Assim, é perceptível que não há como se desvincular a história do livro didático das políticas públicas, pois ela nasce dessas ações governamentais e continua até os dias atuais sendo modelada por elas, como argumenta Munakata (2014, p. 327), o MEC continua como responsável em selecionar esses materiais. Portanto, a modulação proposta pelo MEC por intermédio de seus critérios próprios para os livros didáticos, repercute no mercado editorial que, por sua vez faz gerar representações singulares e complexas para o contexto educacional pela produção desses objetos culturais que são, ao mesmo tempo, materiais de consumo:

Os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar, que as formas que permitem a sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados. O “mesmo” texto, fixado em letras, não é o “mesmo” caso mudem os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação. Nasce daí a importância reconquistada pelas disciplinas que têm como finalidade justamente a descrição rigorosa dos

objetos escritos e impressos que carregam os textos: paleografia, codicologia, bibliografia (CHARTIER, 2002c, p. 62, destaques do autor).

Roger Chartier oferece um vislumbre sobre o poder da representação da escrita condicionada pelos seus suportes. Cada modificação feita, seja na letra, na inserção de imagens ao texto ou até mesmo pelo seu posicionamento na página, condiciona a leitura para rumos diversos. Daí, a importância em observar atentamente as matizes dadas pelo mercado editorial, pelo PNLD e pelos projetos autorais aos textos literários que circulam nos livros didáticos, pois tais elementos externos podem condicionar também as representações da arte literária.

3 DESDOBRAMENTOS SOCIAIS DOS LIVROS DIDÁTICOS

Oh! Bendito o que semeia
Livros à mão cheia
E manda o povo pensar!
O livro, caindo n'alma
É germe – que faz a palma,
É chuva – que faz o mar!

(ALVES, s.d, p. 4).

Por meio deste capítulo, após o estudo da configuração do livro didático e suas relações com as políticas públicas (PNLD) e mercado editorial, procura-se compreender por uma esfera social como se inscrevem algumas particularidades desses materiais, como por exemplo se o seu uso pelos sujeitos do processo educacional e sua incorporação neste imaginário são fatores que consolidam ou não esses documentos como pertencentes aos gêneros do discurso.

Procurou-se abarcar também como algumas diretrizes do currículo de língua estrangeira, as dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) juntamente com os critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) norteiam a inserção da literatura nos livros de língua estrangeira.

Em relação aos livros de língua espanhola, buscou-se refletir de que forma a literatura é compreendida pelo prisma da interculturalidade nesses materiais e foram destacados alguns aspectos gerais das coleções estudadas do *corpus* escolhido a fim de se relacionar essas informações nas análises do mito literário de Dom Quixote que ocorrerão nos próximos capítulos.

3.1 Livro didático: suporte ou gênero do discurso?

A discussão sobre o conceito e uso do livro didático na atualidade não é uma tarefa simples, até talvez por ser uma temática relativamente recente no Brasil, de acordo com Freitag *et al* (1989, p. 8), as primeiras publicações sobre o assunto datam da década de 1940, mas um conjunto maior de pesquisas começou a ganhar corpo apenas a partir de 1960. As razões que dificultam a tarefa de discutir mais a fundo o papel do livro didático estão atreladas principalmente a dois fatores: a análise deve ser vinculada ao contexto geral do sistema educacional e, ao mesmo tempo, associá-la a uma reflexão mais ampla da produção literária e cultural (Freitag *et al*, 1989, p. 7).

Outra questão que cerca muitas pesquisas sobre os livros didáticos deriva-se do contexto do sistema educacional que se constitui, de certa forma, de uma polêmica que é centrada na autonomia ou na falta dela que esses materiais podem causar no cotidiano docente. O pesquisador Marcos Gustavo Richter, em artigo “O material didático no ensino de línguas” (2005, p. 1; 3) argumenta que o uso de materiais didáticos reflete de forma explícita e implícita “um conjunto de saberes” sobre o ensino-aprendizagem de línguas. Para ele, a finalidade do livro didático é a de estar a serviço do professor, “[...] sem exercer uma função tirânica como árbitro do conteúdo do curso ou dos métodos de ensino [...]”, o relacionamento entre docente e livro deve ser de parceria, no entanto, nem sempre esse tipo de troca pode ocorrer, pois:

O lugar ocupado pelos livros didáticos na educação linguística pode variar consideravelmente, refletindo o tipo de relação mediadora que o material estabelece entre o professor e o processo de ensino-aprendizagem, ou melhor, o maior ou menor grau em que o professor se subordina ao livro — variável esta até certo ponto influenciada pela abordagem básica do sistema educacional em que o profissional está inserido.

Em um dos polos — adoção do livro e subordinação irrestrita a ele — o conteúdo é ministrado com fidelidade e na ordem exata de apresentação: cada texto, cuidadosamente estudado; cada exercício, meticulosamente trabalhado. Essa abordagem escolar é típica de países em que a elaboração do programa é centralizada e um livro tem aprovação e prescrição oficial. Mas uma situação semelhante se observa em cursos intensivos ou com equipes docentes de pouca experiência (RICHTER, 2005, p. 5-6).

O texto de Richter está imbuído pelo eixo da polêmica mencionada, o lugar ocupado pelo material depende de quem o manipula, assim o sujeito pode estar em um menor ou maior grau de subordinação em relação a esse objeto, isso depende de sua formação e do sistema educacional ao qual está inserido. Aqueles que se debruçam em um exame que parte de uma reflexão mais ampla da produção literária e cultural advinda dos estudos do livro didático, como Alain Choppin, em *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte* (2004), desvinculam esses materiais do contexto escolar para investigá-los como documentos históricos e fontes diacrônicas das temáticas pesquisadas. Sobre essa particularidade dos materiais, o autor disserta:

O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações

contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. E os historiadores se interessam justamente pela análise dessa ruptura entre a ficção e o real, ou seja, pelas intenções dos autores. Estudar, por exemplo, as imagens que os manuais escolares alemães, publicados entre 1933 e 1945, apresentam da Rússia, nos dá maiores indicações sobre as concepções políticas do regime nacional-socialista e sobre sua ideologia do que sobre a organização da URSS dessa mesma época (CHOPPIN, 2004, p. 557).

A visão de Choppin, mesmo que advinda de um prisma e metodologia distintos da ótica e abordagem de Richter, também coaduna com a ideia de que os livros didáticos são materiais que podem, pelas ideologias compartilhadas, “modificar a realidade” de quem o utiliza. Como no exemplo que o autor fornece, em que manuais escolares alemães (1933-1945) mostraram por meio de imagens como os autores enxergavam o regime nacional-socialista da antiga URSS. Ao eleger esse tipo de abordagem, Choppin admite que os materiais disseminam ideologias que são capazes, tanto de fornecer escopo para se compreender o olhar dos autores para uma realidade e talvez, para um pensamento de época, como também podem transformar a conduta de seus receptores.

Para entender melhor como funciona a concepção de ideologia no processo comunicativo e como ela pode agir na mente humana, as considerações propostas pelo Círculo de Bakhtin são frutíferas:

O signo ideológico tem na medida em que ele se realiza no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico. A atividade psíquica é uma passagem do interior para o exterior; para o signo ideológico, o processo é inverso. O psíquico goza de extraterritorialidade em relação ao organismo. É o social infiltrado no organismo do indivíduo. E tudo que é ideológico é extraterritorial no domínio socioeconômico, pois o signo ideológico, situado fora do organismo, deve penetrar no mundo interior para realizar sua natureza semiótica (BAKHTIN, 2014, p. 65-66).

Bakhtin e seus companheiros de estudo, como filósofos da linguagem, enxergaram o processo comunicativo como um embate de forças sociais que está fincado no domínio socioeconômico (a antiga chamada luta de classes sociais e suas nuances), esse choque que ocorre em uma supraestrutura acaba desaguando no psiquismo do indivíduo que participa do embate. Não é uma relação de ordem direta, do exterior para o interior ou vice-versa, ela parte de ambos os lados, o sujeito recebe, condiciona e emite ideologias, assim como as acolhem ou as rechaçam, por isso é que o círculo desenvolveu a teoria da alteridade, a formação

psíquica sempre depende do outro, sempre é incompleta, está em transformação constante. O livro didático, quando visto como um produto de manuseios frequentes por sujeitos que estão constantemente inseridos nesses processos de trocas ideológicas, pode também ser estudado como cápsulas que transportam os indícios desses embates sociais. E, se os mitos literários também forem pensados como cápsulas cronotópicas, pois são responsáveis por encapsular passado, presente e futuro e isso é o que os tornam tão perenes na sociedade, abre-se uma visão de que os materiais que se constroem com esses conteúdos funcionariam como uma espécie representativa das pequenas “arenas” (termo usado pelo círculo) que condensam os embates sociais, dado que o projeto do livro didático pode, tanto frutificar, como arrefecer determinadas ideologias elucidadas pelos valores literários míticos de Dom Quixote.

Por outro lado, há estudiosos que possuem visões distintas das apresentadas até aqui. Maria Amélia Dalvi, em sua tese (2010, p. 86), revela que as pesquisas sobre livros didáticos “[...] assumiram feições muito díspares entre si, especialmente após as revisões epistemológicas empreendidas nas últimas décadas do século passado.”, em consequência disso “[...] é muito complicado listar trabalhos e analisá-los quanto a objetos/ recortes, princípios teórico-metodológicos e resultados obtidos.”. Pensando nesse problema, o nosso recorte neste momento, privilegia algumas visões tanto em consonância, quanto em dissonância entre si, para que se construa uma ideia um pouco menos incompleta e mais dialética sobre a questão discutida.

Pensar em livro didático como um compêndio de saberes articulados e prontos a serviço do currículo, possuidor de ideologias de seus autores e disponível a ser consumido sem questionamentos por seus receptores, seria uma forma muito rasa de refletir sobre esses objetos. Haja vista que Kelly Cristini Granzotto Werner, em dissertação *As representações do sujeito professor no manual didático de espanhol sob uma perspectiva enunciativa* – um estudo de causa (2006, p. 70), ao estudar a composição do discurso, “na questão da constituição da subjetividade do professor” em relação ao uso dos livros didáticos durante as aulas de espanhol, revela um “sujeito eu-professor” formado em um contexto educacional que repete o discurso do outro (LD), mas que não deixa de demonstrar o seu ponto de vista, interpretando também os discursos recebidos.

Kelly Cristini Granzotto Werner afirma que, quando o professor trabalha com um exercício do livro didático na aula, mas não o repete tal como está elaborado, por exemplo, modificando o enfoque dado, seja no seu objetivo ou na sua metodologia, o docente deixa de ser um simples reproduzidor do discurso ou como ela nomeia “imitador”, mesmo que não se torne “independente do discurso base”. Como explica a pesquisadora, observa-se um misto de reprodução e reelaboração discursiva, sem delimitar limites onde uma começa e onde a outra termina, há um intercruzamento de enunciados, o do livro didático com o do professor, mesmo que o docente ainda não seja totalmente independente do enunciado do material, ele o modifica, deixando a sua própria assinatura autoral. Esse tipo de mescla, já foi discutido pelo Círculo de Bakhtin como interdiscurso, nasce contrário a uma concepção monológica da linguagem:

[...] a unidade real da língua que é realizada na fala (*Sprache als Rede*) não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo. O estudo fecundo do diálogo pressupõe, entretanto, uma investigação mais profunda das formas usadas na citação do discurso, uma vez que essas formas refletem tendências básicas e constantes da *recepção ativa do discurso de outrem*, e é essa recepção, afinal que é fundamental também para o diálogo (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2014, p. 152, destaques do autor).

Conforme trabalhado como “O “*discurso de outrem*””, fica claro que as enunciações são dialógicas, nunca são produtos apenas de um “eu”, mas sempre de um “eu” em relação ao “outro”, resultantes de uma interação constante no campo social, essa interação pode ser estabelecida de um sujeito para outro por meio de um diálogo, como de um enunciado escrito para com outro texto, de um sujeito a outro interlocutor ou de um sujeito em relação a um texto, como ocorrido com o exemplo dado por Kelly Cristini Granzotto Werner. O importante é esclarecer que um discurso está sempre vivo, em movimento, por isso ele é sempre modificado, dando origem a novos discursos ou interdiscursos. Esse cruzamento de discursos também é capaz de ser movimentado por interações mais remotas e guardadas no inconsciente do sujeito, como uma espécie de arquivo morto que volta a ser acionado em determinado momento. Esse tipo de discurso mais inconsciente foi conceituado como “Arquivo” por Michel Foucault em *Arqueologia do saber* (1987, p. 151), definido como “[...] palavras que traduzem, em caracteres visíveis,

pensamentos constituídos antes e em outro lugar, temos na densidade das práticas discursivas sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos [...]”.

Para se pensar sobre esse “Arquivo” na constituição do interdiscurso, há que se voltar ao exemplo do professor que faz uso do livro didático, ele provavelmente, pode ter lido um texto ou assistido a alguma palestra em quais fora ilustrada a falta de autonomia docente perante os materiais utilizados e, ao se lembrar, mesmo que de forma inconsciente de tal discurso, acaba acionando esse arquivo em sua prática usual ao retomar algum exercício de forma distinta da que faz usualmente. Reforçando a argumentação, as palavras do filósofo francês registram a sua construção sobre a noção de “Arquivo”:

Não entendo por esse termo a soma de todos os textos que uma cultura guardou em seu poder, como documentos de seu próprio passado, ou como testemunho de sua identidade mantida; não entendo, tampouco, as instituições que, em determinada sociedade, permitem registrar e conservar os discursos de que se quer ter lembrança e manter a livre disposição. Trata-se antes, e ao contrário, do que faz com que tantas coisas ditas por tantos homens, há tantos milênios, não tenham surgido apenas segundo as leis do pensamento, ou apenas segundo o jogo das circunstâncias, que não sejam simplesmente a sinalização, no nível das *performances* verbais, do que se pôde desenrolar na ordem do espírito ou na ordem das coisas; mas que tenham aparecido graças a todo um jogo de relações que caracterizam particularmente o nível discursivo; que em lugar de serem figuras adventícias e como que inseridas, um pouco ao acaso, em processos mudos, nasçam segundo regularidades específicas; em suma, que se há coisas ditas - e somente estas -, não é preciso perguntar sua razão imediata às coisas que aí se encontram ditas ou aos homens que as disseram, mas ao sistema da discursividade, às possibilidades e às impossibilidades enunciativas que ele conduz (FOUCAULT, 1987, p. 146-47, destaque do autor).

As reflexões de Foucault auxiliam na compreensão da constituição do discurso pelo interdiscurso, visto que acrescentam novas informações para uma análise mais aprofundada da relação docente com os livros didáticos, dado que muito se é discutido sobre a autonomia ou a falta dela em decorrência desse manejo. As “coisas ditas” que nascem dos “processos mudos” e deságuam nas “*performances* verbais” seriam aquelas que já foram ditas em outros momentos e contextos e que são acionadas para reformular discursos. No exemplo do professor citado por Kelly C. G. Werner, apesar de o mesmo não ter se tornado independente do discurso do livro didático, ele por meio de seu “Arquivo” o transforma, então não se pode afirmar que esse profissional não possui autonomia e que é dependente de

forma exclusiva do material. Mas por outro lado, também não se pode dizer que ele possui independência total em relação ao objeto, visto que depende em parte dele.

As considerações apresentadas conduzem a alguns questionamentos sobre o contexto do uso dos livros didáticos no ambiente escolar, de forma a pensar como essa relação de alteridade produz reminiscências próprias a ponto de se revisar a forma de encarar as configurações sociais adquiridas por esses materiais. Se tal relação é tão profunda, pois é fruto de um entrecruzamento de discursos, gerando interdiscursos mobilizados por “Arquivos”, por que os livros didáticos precisam ser vistos como meros suportes de conteúdos oriundos de um currículo escolar? Como parte da composição dos interdiscursos gerados pela interação com o LD encontra-se intrínseco o discurso não verbal, dado que ele está muito presente nas unidades das coleções didáticas. As capas dos livros didáticos, as ilustrações das narrativas apresentadas, encartes de filmes, quadrinhos, charges e artes feitas exclusivamente para o projeto das coleções, todas as imagens acrescentam interdiscursos nos discursos presentes dos textos das unidades e podem ser responsáveis por incorporar novas representações ou reforçar as já existentes aos enunciados que compõem o projeto dessas unidades. Exemplificando melhor, José Montero Reguera em *Un libro, un personaje, un mito* (2007, p. 143) dimensiona o quanto determinadas imagens têm o poder de atravessar o imaginário coletivo:

Acaso sea, sin embargo, en pleno siglo XIX, Gustave Doré el artista que más ha influido, no sólo en Francia, en la imagen ilustrada del *Quijote*, convirtiéndose seguramente en la mejor expresión gráfica del acercamiento romántico al libro de Cervantes, por medio de tres elementos básicos: el realismo de las figuras, la incorporación de paisajes fantásticos y su comicidad, que convierte al caballero en un héroe tragicómico. La ilustración gráfica se convierte así en elemento decisivo para la creación del mito quijotesco, a lo que también contribuirá Honoré Daumier cuyos dibujos muestran la doble vertiente de aquél: la del idealista fantasioso y romántico, pero también la del enemigo transgresor.

Mesmo que o exemplo apresentado esteja presente em uma obra literária, a composição das ilustrações de Gustave Doré para *Dom Quixote*, a citação demonstra o poder de repercussão e alcance de uma imagem, que neste caso específico impulsionou a criação do mito quixotesco no cenário da literatura. Desse modo, as imagens que perfazem a materialidade das unidades didáticas em construção conjunta com os textos literários que abarcam o mito quixotesco

precisam ser cuidadosamente analisadas como parte constituintes deles, pois geram discursos próprios que também fazem/ farão parte das diversas atividades humanas.

A pergunta anterior “Por que devemos enxergar os livros didáticos como meros suportes de conteúdos oriundos de um currículo escolar?” conduz à direção dos diversos campos da atividade humana que estão relacionados com o uso da linguagem, como ocorre nesse caso com a carreira docente. Para esclarecer melhor esse uso é oportuno recorrer novamente a Bakhtin, pois o autor observou que:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seus conteúdos (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011, p. 261-62, destaques do autor).

Os gêneros do discurso, como elucida Bakhtin, são formações discursivas (orais e escritas) com condições próprias e finalidade específicas, são provenientes dos campos diversos da atividade humana. Essas formações discursivas provêm de uma “construção composicional” formadas por enunciados “relativamente estáveis” de uma determinada área de atuação específica, como por exemplo, a área jurídica, publicitária, administrativa, médica, pedagógica, contábil etc. Foi dos enunciados típicos de cada área que surgiu a linguagem técnica, aquela que engloba palavras que, na maioria das vezes, somente são utilizadas por profissionais de campos específicos. Essa linguagem geralmente é composta por discursos que apenas um grupo específico que a utiliza pode compreender. São dessas práticas sociais emanadoras de discursos próprios que o círculo bakhtiniano explica a origem dos gêneros discursivos.

Foi pensando nessas questões abordadas até o momento que Clécio Bunzen, pelo artigo “O Livro Didático de Português como Gênero do Discurso: Implicações Teóricas e Metodológicas” (2007), levantou alguns questionamentos sobre a metodologia adotada ao longo do tempo em relação aos estudos sobre o livro didático no Brasil. O pesquisador advertiu que, por meio de um levantamento feito

por ele em 2005, grande parte das pesquisas que elegeram os livros didáticos como *corpus* realizaram estudos para “[...] investigar a adequação da “transposição didática” de conceitos, procedimentos ou metodologias para o ensino da língua.” (Bunzen, 2007, p. 3). Bunzen enfatiza que não vê esse tipo de procedimento como inadequado, apenas o enxerga como restritivo de uma das inúmeras facetas a que dispõe o livro didático, pois “[...] o objeto de estudo parece não ser necessariamente o LDP¹⁷ e suas diferentes dimensões, [...]”.

A sugestão de Bunzen é que sejam feitos “[...] estudos mais sócio-históricos e inter/ multi/ transdisciplinares que percebam o LDP em diferentes dimensões.”, uma vez que, também baseado em outras investigações, ele concluiu:

Em suma: os livros didáticos de português e de outras disciplinas escolares acabam sendo vistos “como uma interessante fonte (ainda que problemática) para o estudo do cotidiano e dos saberes escolares do que propriamente como objeto de estudo e de pesquisa” (Batista, 1999, p. 530) (BUNZEN, 2007, p. 3).

Caso o livro didático seja considerado como um objeto cultural, partindo de estudos diacrônicos com perspectiva histórico-social e não apenas para “o estudo do cotidiano e dos saberes escolares”, como defende Bunzen, o resultado pode gerar:

[...] a análise do LDP como um discurso escrito, parte integrante de uma discussão ideológica, que refuta, confirma, antecipa respostas e objeções, etc. (Bakhtin/Volochínov, [1929] 1981, p. 123) abre espaço para compreendê-lo como **um gênero do discurso** que dirige-se a determinados interlocutores com várias finalidades (cf. Bunzen, 2005; Bunzen & Rojo, 2005). Neste caso, procuramos ampliar a concepção de LDP como um suporte de textos ou gêneros variados. Tornou-se mais produtivo procurar compreender as diversas vozes sociais que emergem das redes intertextuais e interdiscursivas tecidas para composição de um projeto didático autoral, no sentido bakhtiniano de autoria (cf. Bunzen & Rojo, 2005; Bunzen, 2007) (BUNZEN, 2007, p. 6, destaques do autor).

As vozes sociais que constituem os gêneros do discurso (Bakhtin, 2011) são as que convergem com a finalidade de alcançar um objetivo comum, por isso, em relação ao livro didático, como comentado por Bunzen, se é estabelecida a ideia de que esses objetos são palco de redes intertextuais e interdiscursivas, “tecidas para composição de um projeto didático autoral”, o material resulta em mais que apenas um mero suporte de textos e exercícios. Para reforçar essa ideia, na tentativa de

¹⁷ Onde consta LDP leia-se como Livro Didático de Português, sigla que Bunzen adotou na sua escrita.

fazer uma historiografia sobre os livros didáticos, Kazumi Munakata, em capítulo “A legislação como fonte de história do livro didático, numa época em que supostamente não havia leis sobre isso e muito menos a história do livro didático” (2014, p. 327), engendra que: “O próprio livro didático também é resultado de ações que envolvem muita gente, inclusive professores, pais e alunos, além de profissionais de edição e, eventualmente, avaliadores do governo.”. As ações que envolvem a composição de um livro didático vêm dessa complexa organização social para a qual convergem discursos em prol de um objetivo comum, que é o de selecionar, formatar textos e elaborar projetos com exercícios em cada unidade a fim de contribuir com o projeto pedagógico curricular e consequentemente, com a aprendizagem do aluno.

Bakhtin (2011, p. 275) em relação à formação dos gêneros discursivos vai refletir sobre a alternância dos sujeitos como réplicas dos enunciados:

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão) [...] Essa alternância dos sujeitos do discurso, que cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação, é de natureza diferente e assume formas várias.

Esse diálogo que compõe os gêneros do discurso mencionado por Bakhtin está em constante movimentação, pois ele não tem “[...] um princípio absoluto e um fim absoluto [...]”, não se deixa de “conversar” com um texto após acabar de lê-lo, ele fica ali circulando no imaginário de seu interlocutor e pode ser resgatado a qualquer momento, seja pela fala diária ou para ser relacionado com a leitura de outros textos. Por isso, a configuração de um livro didático é muito importante para se compreender tais preceitos que o constituem, como por exemplo, o tipo de linguagem utilizada em formulações de exercícios, tal como ocorre com o uso recorrente de verbos no imperativo, como “faça”, “leia” e “responda”. Quando o aluno lê constantemente esse tipo de formulação enunciativa, ele acaba assimilando que os materiais possuem essa dinâmica em comum e, antes de ler os conteúdos cria certa expectativa quanto a isso. Ademais, como já mencionado, as imagens que também auxiliam na composição dos gêneros do discurso, as elaboradas

exclusivamente para os materiais ou as trazidas de outros documentos, como as artes de obras diversas ou as de procedência por vezes não esclarecida, que nesta tese se referem ao mito literário, são fundamentais na construção analítica para a reflexão das releituras do mito de Dom Quixote no *corpus* estudado.

Desse modo, pensando nesses elementos discutidos se faz necessária a mostra de uma formulação do livro didático para deixar mais evidente essa configuração comentada e para se avançar um pouco mais na análise proposta. A coleção *Confluencia*, dos autores Paulo Pinheiro-Correa e Xoán Carlos Lagares, entre outros autores, que faz parte do *corpus* de pesquisa, será usada como exemplo para ilustrar as proposições anteriores. Todos os livros da coleção, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio são divididos em unidades como todo livro didático e, no caso desta coleção, as unidades vêm descritas como projetos temáticos, cada uma com um título: “Unidad 1 – Memorias”; “Unidad 2 – Escuelas”; “Unidad 3 – Periferias”; “Unidad 4 – Hablas”. Na sequência de cada unidade há a descrição do conteúdo e do projeto, na unidade 1 a explicação é dada da seguinte forma: “**Contenido temático:** Identidad; el sujeto en la memoria social; historias de vida; inserción del sujeto en la historia”; “**Proyecto:** Exposición de entrevistas sobre memorias escolares” (PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016, p. 7, destaques dos autores). A primeira unidade, assim como as outras, apresenta uma breve explicação na sua apresentação e em seus objetivos, conforme descritos a seguir:

- Pensar sobre la relación entre la memoria personal y la Historia colectiva.
- Reflexionar sobre cómo la memoria se articula con el olvido en la construcción de identidades personales y sociales.
- Aprender a investigar sobre la memoria del otro a través del género discursivo “entrevista”
- Promover la creación de una memoria colectiva en el centro escolar a partir de la recopilación de entrevistas sobre los recuerdos individuales de los(as) estudiantes en relación con la vida en la escuela (PINHEIRO-CORREA *et al.*, 2016, p. 9).

Pela exposição dos objetivos do projeto fica evidente uma preocupação com a memória, identidade e história coletiva. O gênero discursivo entrevista é empregado na unidade como um meio de aprender sobre a memória do outro e de outras culturas, ele é articulado também como uma importante forma de relacionar as recordações dos estudantes com o cotidiano escolar. Na página seguinte se iniciam as atividades, começando com uma foto em destaque, colocada em duas páginas,

nomeada como “Marcha de las Madres en la plaza de Mayo en Buenos Aires, 11 de octubre de 2013”, em seguida há um breve texto explicando o movimento que se iniciou em 1977, depois há os exercícios sobre as imagens. Após isso, na seção “Para entrar en materia” há alguns trechos da canção “Futuros amantes”, de Chico Buarque, música que menciona memórias de antigas civilizações e, em seguida, mais uma série de exercícios que questionam o aluno sobre o papel da história e sobre o resgate de personalidades femininas brasileiras em comparação com a imagem.

A unidade toda, conforme anunciado nos seus objetivos, gira em torno da questão do pensamento histórico em busca do resgate de memórias individuais e coletivas, a sua estrutura é organizada sistematicamente para cumprir o que foi mencionado:

Figura 2 – “Unidad 1” do livro *Confluencia*, 2º ano do EM.

Unidad 1 – MEMORIAS		9
Contenido temático: Identidad; el sujeto en la memoria social; historias de vida; inserción del sujeto en la historia.		
Proyecto: Exposición de entrevistas sobre memorias escolares.		
APERTURA DE LA UNIDAD		9
PARA ENTRAR EN MATERIA		12
Texto 1		
Juana Azurduy y el camino de la igualdad		14
Texto 2		
Yma Súmac: "Nunca fui una santa"		16
Comprensión oral 1		
Hijos de la guerra – Memoria histórica – Guerra Civil Española		18
PARA INVESTIGAR EL GÉNERO "ENTREVISTA"		19
¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?		19
¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?		20
Entrevista a Manuel Jesús Prieto		21
"Guerrero Chimalli" costó 30 mdp; tiene una historia similar a la Torre Eiffel, dice autor		23
¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?		25
PARA PENSAR Y DEBATIR		25
Texto 1		
Cómo trabaja nuestra memoria		26
Texto 2		
Funes el memorioso		28
Comprensión oral 2		
Alzheimer: tú, que puedes, no te olvides		30
PARA ESCRIBIR UNA ENTREVISTA		31
PARA MOVILIZAR MI ENTORNO		32
AUTOEVALUACIÓN		33
PARA DISFRUTAR		34
Álbum de fotos de Frida Kahlo		34
COMENTARIO LINGÜÍSTICO		36
1. 'Desde' en el espacio y en el tiempo		36
2. Valores del Pretérito Perfecto Simple y del Pretérito Imperfecto		36
3. 'Uno' y 'la gente': formas de indeterminar el sujeto		37
4. Uso de pronombres; el laísmo		37
5. Acentuación gráfica (2): acento diacrítico		38

Fonte: *Confluencia*, Volume 2, p. 7.

Entre as páginas nove e trinta e oito, a unidade é dividida em tópicos: “Para entrar en materia”; “Para investigar el género “entrevista””; “Para pensar y debatir”; “Para escribir una entrevista”; “Para movilizar mi entorno”; “Autoevaluación”; “Para disfrutar” e “Comentario lingüístico”. Percebe-se que há um aprofundamento na metodologia para se alcançar os objetivos elencados, visto que primeiramente, foi feita uma espécie de sensibilização com imagem e canção para depois incorrer em leituras de textos, como com o primeiro apresentado “Juana Azurduy y el camino de la igualdad”, de Belén Sotelo e depois o “Yma Súmac: Nunca fui una santa”, entrevista de Enrique Planas. A abordagem feita pelos autores demonstra uma preocupação em “alcançar” o aluno de maneira cuidadosa e instigante, pois parte de um acionamento de seu mundo subjetivo para a entrada no mundo mais objetivo, que é a discussão de fatos históricos e memórias resgatadas.

Após esse acionamento dos textos, o objetivo se pauta em uma tentativa de dimensionar o gênero entrevista, com um texto que apresenta algumas de suas características: como ela é feita, a sua finalidade, a sua estrutura e sua função social. O próximo tópico “Para pensar y debatir” aborda por meio de um texto “Cómo trabaja nuestra memoria”, questões sobre como funciona o processo de armazenamento de informações no cérebro humano de forma detalhada e didática, depois seguem exercícios dissertativos. Em “Para escribir una entrevista” exhibe uma espécie de roteiro, dividido em duas partes, na primeira parte (preparação para entrevista) há três etapas e na segunda (divulgação e reprodução escrita) há 5 etapas, todas explicando muito bem como o aluno deve, em dupla, fazer a entrevista e depois divulgá-la.

Com todas as atividades citadas e feitas, o aprendiz da língua é conduzido a uma autoavaliação com questões dissertativas sobre as suas próprias memórias, seu processo de aprendizagem e o impacto que as atividades como as da entrevista tiveram em seu entorno. E, para fechar a unidade, nas duas páginas finais foram inseridas várias fotos de Frida Kahlo, com um pequeno texto sobre a sua biografia e três perguntas de cunho pessoal sobre as sensações causadas pelas fotos, além de questionar qual delas chamou mais atenção e se o aluno guarda fotografias e lembranças da sua infância.

Pela breve exposição feita de uma das quatro unidades do livro didático *Confluencia*, que foi elaborado para o segundo ano de Ensino Médio, tem-se a oportunidade de vislumbrar que o projeto sobre memórias coletivas e individuais explora profundamente os seus objetivos listados. O uso do gênero entrevista é embasado no resgate do que aluno aprendeu anteriormente em outros tópicos e ademais disso, inclui esse conteúdo em uma abordagem sociocultural, pois alia às características desse gênero discursivo a sua própria função na sociedade, que é a de resgatar recordações, fatos históricos e hábitos e, assim refletir que esses são aspectos da cultura de um povo.

Acionando novamente Bakhtin para se refletir sobre os gêneros discursivos, seria de grande valia para a progressão deste texto, acrescentar as formulações feitas pelo autor sobre a grande diversidade que os compõem:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso,

que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p. 262).

A natureza dos gêneros do discurso para Bakhtin é inerente ao campo das atividades humanas e, à medida que alguns campos de atuação surgem e outros vão se tornando mais complexos com o passar do tempo, novos gêneros também surgem e os existentes podem se modificar. O livro didático, chamado por muitos de manual, compêndio ou suporte vem ao longo do tempo sofrendo muitas alterações, conforme já exposto na primeira subseção deste capítulo, sejam pelas políticas governamentais e editoriais, sejam pelos critérios do PNLD ou até por ideias advindas de estudos acadêmicos. Bunzen (2007, p. 6) revela que a interação entre diversos agentes (autores, editores, diagramadores, professores, avaliadores) representa um processo complexo, fruto de uma intencionalidade pedagógica que revela “[...] processos sociais de construção de autoria, credibilidade e legitimidade para o texto”. Dessa forma, não é incomum encontrarmos “Fenômenos como o hibridismo e a intercalação dos gêneros são cada vez mais presentes nos textos que lemos/ouvimos e produzimos.” (BUNZEN, 2017, p. 7).

O exemplo que mostramos da unidade do livro *Confluencia* revela esses traços de hibridismo pela presença da diversidade de gêneros que se deriva da interação dos vários agentes como comentado por Bunzen. Dessa forma, o pesquisador defende que os livros didáticos são composições discursivas advindas das diversas interações sociais (Bakhtin) e assim, acabam resultando em mais um gênero do discurso como qualquer outro:

Assim, quando os autores e editores de LDP selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram um livro didático, com capítulos e/ou unidades didáticas (organizados por seções didáticas regulares, pois tem uma inter-relação com a proposta pedagógica), eles estão produzindo um enunciado relativamente estável, cuja função social é re(a)presentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimentos sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem. Não se pode esquecer que determinados objetos de ensino (e não outros) são selecionados e organizados, em uma determinada progressão, levando-se em consideração, principalmente, a **avaliação apreciativa** dos autores e editores em relação aos seus interlocutores e ao próprio ensino de língua materna, para determinado nível de ensino (BUNZEN, 2017, p. 7-8, destaque do autor).

Bunzen está se referindo aos livros didáticos de língua portuguesa, no entanto, sobre as características mencionadas, pode-se também atribuí-las aos livros de língua espanhola, esse deslocamento em nada muda a análise. As

apreciações do autor estão estritamente ligadas às reflexões do círculo de Bakhtin sobre os gêneros do discurso serem provenientes das atividades humanas, por isso, ele acrescenta que os conteúdos dos materiais de ensino são “selecionados e organizados, em uma determinada progressão”, desse modo, atribuindo a eles o *status* de gêneros discursivos.

Esta tese optou por não conceituar os livros didáticos como meros suportes de conteúdos ou apenas manuais, pois partilha da mesma perspectiva de Bunzen, como também se pauta pelas ideias do círculo de Bakhtin, por isso encara esses materiais em sua complexidade, como produtos das transformações sociais, históricas e como importantes objetos de estudos das representações culturais. Por outro lado, devido à pesquisa anterior realizada para o mestrado, foi verificado que o *corpus* do então estudo, a coleção *Español ¡Entérate!* não poderia ser “encaixada” plenamente como um gênero do discurso, pois não possuía a maioria das características ponderadas pelos autores. As unidades não foram elaboradas em forma de projetos, como é o caso da coleção *Confluencia*, e nem sequer possuíam uma “determinada progressão” mínima nos conteúdos, no que tange as atividades a serem articuladas em proveito de um objetivo comum, como realçadas no livro pertencente ao *corpus* atual.

Em consequência dessas constatações, considera-se o grande mérito das pesquisas realizadas por Bunzen e é notório que sem essas reflexões, provavelmente esse subcapítulo não seria elaborado. No entanto, é importante justificar que não se pode aplicar a conceituação de gênero do discurso a todas as coleções de livros didáticos, dado que cada elaboração é feita de forma diversa e possui seu próprio projeto autoral, mesmo que orientada pelos parâmetros do PNLD, a marca autoral também é um componente que adiciona novas nuances a esses materiais. Assim, a ideia de que o livro didático é um gênero do discurso híbrido como pontua Bunzen, é cabível para as coleções aqui estudadas, pois foi verificado que as mesmas são constituídas por projetos, visto que cada unidade se relaciona com as demais e que cada conteúdo possui uma progressão com o próximo e também coerência temática, mas não se poderia estender esta análise para outras coleções que não estão neste estudo, pois essa conceituação dependeria da presença desses elementos discutidos.

Portanto, como será examinada a representação do mito de Dom Quixote dentro do projeto das unidades nos materiais didáticos, é necessário também

verificar qual é o procedimento de cada coleção com os textos literários, pois muitas pesquisas apontam uma abordagem, por vezes, não muito esclarecedora em relação à conceituação linguística de seus respectivos gêneros. Elúzia Lisboa da Cruz em artigo “A literatura de ficção em livros didáticos do ensino fundamental” (2010) argumenta que:

Alguns livros didáticos apresentam uma concepção de texto literário com objetivo deslocado do espaço no qual está sendo apresentado. As narrativas em prosa, os poemas, as crônicas etc. não são considerados a partir de seu gênero, sua ordem conceitual linguística, são textos utilizados para uma análise conceitual desfavorável (CRUZ, 2010, p. 2-3).

A apresentação de uma concepção do texto literário “deslocado do espaço no qual está sendo apresentado”, como elucida a pesquisadora vai ao encontro das palavras de Bunzen, dado que, se algumas especificações de seu gênero não são exploradas no corpo do livro didático ou são abordadas de forma descontextualizada, acabam por prejudicar o conjunto das unidades didáticas e, por conseguinte, a compreensão dos alunos e professores sobre tais gêneros e seus conteúdos. Por isso, há que se considerar essas afirmações nas análises das representações do mito quixotesco, visto que os mitos literários são uma modalidade da literatura com as suas especificidades próprias.

3.2 Práticas do livro didático de língua estrangeira e configuração literária.

Agora, entrando em alguns aspectos mais específicos, nesta parte há um recorte de como se configurou o livro didático de língua estrangeira. O olhar está pautado nas pesquisas de Reinildes Dias, Vera Lúcia Lopes Cristovão, entre outros. Vale lembrar que, como a base parte dessa escolha bibliográfica, não retratar-se-á com abrangência o universo complexo do uso desses materiais no cotidiano escolar, apenas ressaltar-se-á alguns aspectos atinentes à sua composição atual, levando em consideração os PCNs e o PNLD, políticas que “ajudaram” a pautar o perfil dos livros didáticos tais como eles se encontram hoje em dia.

Em leitura atenta sobre a coletânea de textos que constam em *O livro didático de língua estrangeira*: múltiplas perspectivas, foram destacados alguns aspectos das pesquisas realizadas que causaram preocupação nos autores envolvidos e também para esta pesquisa. Por exemplo, logo no prefácio, Renildes Dias (2009, p. 12-13) chama a atenção para uma questão que ela considera um problema recorrente em

suas investigações, a competência intercultural é pouco abordada nos livros didáticos estudados. Outro apontamento feito é a forma de utilização do livro didático pelo professor, a autora sublinha que ela acontece como uma meta a ser atingida, no sentido de que seja necessário exaurir todo o conteúdo pela ordem em que as unidades estão dispostas, assim o docente tem a sensação do dever cumprido, no entanto, o processo de aprendizagem em si acaba ficando em segundo plano.

A utilização do livro didático quando feita como um manual a ser seguido nas aulas de língua estrangeira acaba, de certa forma, petrificando esse material como fonte única dos conteúdos a serem trabalhados e outras que deveriam ser usadas não são exploradas. Walkyria Magno Silva (2009, p. 62) lembra que esse acontecimento se opõe ao que é recomendado pelos PCNs, pois as habilidades críticas não são desenvolvidas plenamente.

Abuêndia Padilha Pinto e Kátia Nepomuceno Pessoa (2009, p. 80-81) averiguaram a necessidade de haver mais pesquisas acadêmicas sobre o livro didático, especialmente investigações que sejam feitas durante o processo de ensino-aprendizagem, visto que para as estudosas o foco maior no uso do LD é direcionado no sentido de “dar conta” do conteúdo que ele abrange e não na abordagem de como fazê-lo. A prática não se justifica como um procedimento correto a ser adotado pelo professor, mas é sabido também que muitas vezes, a abordagem é utilizada por conta de toda a cobrança a que esse profissional é submetido para que consiga terminar todo o conteúdo do currículo no prazo estipulado e assim, as desigualdades no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno não são abarcadas de fato em meio a essa exigência.

Quanto às propostas de trabalho sobre os gêneros textuais nos livros didáticos de língua estrangeira, Regina Lúcia Peret Dell’Isola (2009, p. 99-100) afirma que, apesar de algumas coleções abrangerem uma grande diversidade de gêneros, a maior parte desses materiais não contempla em suas atividades uma abordagem em relação aos elementos da constituição composicional desses gêneros, assim como não resgatam as suas respectivas intenções comunicativas e as suas condições de produção dos discursos.

Os pareceres desses pesquisadores sobre alguns problemas encontrados nos livros didáticos de língua estrangeira comprovam o resultado publicado no edital do PNLD de 2018, pois entre as vinte e cinco coleções (inglês e espanhol) inscritas para avaliação no programa, apenas oito das dezessete coleções de língua inglesa

foram aprovadas e das dez coleções de língua espanhola inscritas, apenas três não foram excluídas, são elas as inclusas neste estudo, (FNDE, 2017a).

Entre os critérios de seleção estabelecidos pelo MEC para avaliar os materiais didáticos mencionados, há alguns itens considerados como eliminatórios e específicos para o componente curricular que trata das intenções comunicativas e das condições de produção dos discursos, componentes que estão casados aos PCNs, conforme mencionado na subseção anterior. Cabe citar alguns desses itens pertinentes a essa argumentação, são eles:

- [...] 2. seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira; [...]
- 3. contempla variedade de gêneros do discurso; [...]
- 5. expõe elementos de contextualização social e histórica dos textos selecionados”; [...]
- 7. propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica; [...]
- 10. promove atividades de produção escrita que a consideram como processo de interação, que exige definição de parâmetros comunicativos (quem, para quem, com que objetivos) [...] (FNDE, 2017b, p. 17).

Por meio da leitura desses poucos critérios (há outros no documento) verifica-se a preocupação com conceitos considerados relativamente novos, pois foram muito estudados nas últimas décadas do século XX na área de ensino das línguas estrangeiras, como o Método Comunicativo¹⁸, a variedade de gêneros e as condições de produção dos textos. No entanto, como apontam várias pesquisas, essas habilidades são insatisfatoriamente contempladas em muitos livros didáticos de língua estrangeira, talvez pela incapacidade de absorção de alguns “novos” conceitos. Pois, conforme elucidado, poucas coleções são aprovadas e, até mesmo as que são selecionadas pelo PNLD não conseguem contemplar muitos dos critérios exigidos.

Andrés Alberto Soto Tello, em sua dissertação *Leitura e identidade no livro didático de língua espanhola* (2012, p. 38), assinala que apesar de os PCNs de língua estrangeira frisarem a necessidade de acionamento de vários tipos de textos nas aulas, a incorporação e o uso de livros paradidáticos são muito pouco usuais. A

¹⁸ Para maiores esclarecimentos sobre esse método recomenda-se a leitura do artigo “Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós método e a prática docente”, da pesquisadora Maria Helena Vieira Abrahão, professora da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de São José do Rio Preto. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/download/8051/5480/21166>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

argumentação é feita, pois o pesquisador alega que a escolha de títulos paradidáticos pode promover a interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem, como explicado:

A ausência de uma oferta de títulos paradidáticos no PNLD é notada, não necessariamente os textos como os clássicos de autores famosos como já citamos anteriormente, mas textos “reconhecidos como excelentes” de autores contemporâneos já consagrados como Eduardo Galeano, somente a título de exemplificação, cujos textos podemos encontrar em várias páginas do material didático pesquisado para atingir os objetivos escolares (TELLO, 2012, p. 38, destaque do autor).

As alegações feitas por Tello estão inseridas em uma teia argumentativa que defende o uso dos livros didáticos atrelado aos mais variados tipos de materiais para uma maior diversidade do contato do aluno e do professor com as tipologias e gêneros textuais existentes. A visão do pesquisador se baseia no fato de ele considerar o manejo exclusivo do livro didático em sala de aula não ser condizente com uma realidade globalizada e, com esse aspecto sinalizado, o autor defende a leitura de textos literários clássicos, como *Dom Quixote*. Partilhando da mesma opinião de Tello e abarcando o que foi apontado anteriormente pelos outros pesquisadores sobre algumas nuances da configuração do livro didático de língua estrangeira, é importante salientar que muitos dos conceitos que hoje fazem parte do projeto de elaboração de um material didático são frutos de pesquisas de críticos literários e estudiosos que foram renovando a tradição tanto das práticas pedagógicas, como da forma de análise de textos literários. Com isso, muitos dos conteúdos que são explorados hoje nas coleções sofreram importantes mudanças quanto à abordagem de ensino, nesse sentido, mesmo que demorem a serem incorporadas, as revisões teóricas acabam sendo acrescentadas ao longo do tempo nos projetos dos livros didáticos. Um exemplo dessa renovação conceitual foi a inserção da ideia de gênero do discurso tão aprofundada pelo Círculo de Bakhtin no início do século XX, que no entanto, somente foi incorporada aos livros didáticos no início do século XXI. Assim, leva-se a crer de igual forma que quando a literatura e todas as suas vertentes, como a dos textos míticos, forem recebendo a mesma atenção dada a outros conteúdos pelos órgãos oficiais à medida em que forem sendo mais pesquisadas, poderão ser melhor exploradas nos materiais didáticos.

Ao analisar a coleção *Síntesis Curso de Lengua Española* (2010), Tello em uma perspectiva embasada no ensino da língua espanhola por um viés cultural e

identitário, emite várias considerações tanto positivas quanto negativas sobre as atividades didáticas dos livros. A abordagem feita se pautou no cotejo entre os exercícios e textos com os critérios do PNLD, PCNs e nas ideias de alguns autores como José Carlos Paes de Almeida Filho (2005; 2007) e Stuart Hall (2000; 2003). Sobre o exame feito foram selecionadas algumas peculiaridades apresentadas pelo pesquisador:

[...] o material apresenta textos com aspectos culturais, de alguns países de língua espanhola e que permitem um desdobramento dos temas por parte dos professores em sala de aula, abordando assuntos muitas vezes que os estudantes já conhecem previamente. Este tipo de escolha por parte do autor da coleção favorece as leituras e o seu entendimento em sala de aula. A identidade latino-americana se encontra presente nos textos da coleção de forma sutil, em geral relacionadas a alimentos, costumes, músicas, poesias, etc. Deixando de lado partes não menos importantes que as citadas acima como: mestiçagem, história da formação do idioma, diversidades lexicais, sociedade, política, avanços tecnológicos, industrialização, crescimento populacional, geografia, entre muitos outros. Estes aspectos não abordados nos textos podem remeter a um desdobramento por parte dos estudantes, se levarmos em conta que são aspectos que os aprendizes vivenciam no dia a dia (TELLO, 2012, p. 98).

Essas são apenas algumas das considerações do autor acerca da coleção estudada, além delas, ele chama atenção para o fato de não haver muitas informações sobre os textos elencados no material, como por exemplo, as referências sobre quem os produziu, para quem, sobre o que e por que foram elaborados. Tais questionamentos estão embasados em critérios estabelecidos pelos PCNs que explicitam que “[...] o guia didático deve trazer características do texto a ser empregado em sala de aula [...]” (TELLO, 2012, p. 99).

Defendida na Unesp de Assis em 2018, a dissertação *Representações literárias e culturais da América Hispânica em livros didáticos para o ensino de espanhol/LE*, de Augusto Moretti de Barros, sob a orientação do livre-docente Antonio Roberto Esteves, fez uma leitura sobre como a América Hispânica é representada em sua heterogeneidade cultural e literária em duas coleções didáticas, em *Síntesis* (2012), de Ivan Martín, e *Enlaces* (2010), de Soraia Osman et al. Para o pesquisador, os textos literários hispano-americanos nas duas coleções examinadas ainda aparecem como pretexto para o estudo da língua ou de algum aspecto linguístico-cultural, mas é ressaltado que isso não seria necessariamente um problema “[...] desde que os estudos alcancem uma profundidade maior e

possam trazer para o aluno o pensamento crítico que a literatura suscita e que isso contribua para a sua formação como leitor” (BARROS, 2012, p. 101).

Sobre os exercícios propostos nas coleções, o autor comenta que eles recaem em um tipo de análise rasa do texto literário, com um enfoque maior no estudo da língua. Ao analisar outro exercício sobre um poema do autor José Hernández, “Consejos de Martín Fierro a sus hijos”, Barros explicita a preocupação de não haver nenhuma menção sobre de quem seria a autoria do poema, somente aparece alguma indicação sobre ela nas referências bibliográficas, atribuindo a escrita à Rosita Rioseco Izquierdo *et al.* Entretanto, ele enfatiza que esse desliz pode ser ignorado, pois o poema é explorado de mesma forma que foi em um vestibular, assim o aluno pode se acostumar com o tipo de formulação e se preparar para o exame.

Uma questão muito importante sobre a seleção dos textos literários para a composição dos livros didáticos é levantada no estudo de Barros (2012, p. 115):

Outro fator que acaba determinando a seleção dos textos literários e culturais no livro didático é o valor pago pelas editoras referente aos seus direitos autorais. Textos de determinados autores possuem valor muito alto e acabam sendo substituídos por outros, mais baratos, ou por adaptações feitas pela própria editora. Assim como as imagens que ilustram as coleções, que são selecionadas a partir do quanto irão custar para a confecção dos milhões de exemplares. Os autores devem pensar em um material que saia barato não apenas para a editora, mas também para que o MEC possa custear e distribuir em grande quantidade.

Esse apontamento recai sobre alguns requisitos editoriais que determinam também a finalização do projeto de uma coleção didática: o orçamento disponível para a publicação. Conforme discutido pelo pesquisador, por conta dos direitos autorais, muitos textos são, às vezes, substituídos por adaptações mais baratas. Sendo assim, qualquer pesquisador que vá estudar esse tipo de *corpus* precisa estar atento a mais esse detalhe, dado que ele repercute no resultado final do material.

Em estudo sobre uma das coleções escolhidas para compor o *corpus* desta pesquisa, mas com um enfoque totalmente distinto ao da tese, Vitor Pereira Gomes, com a escrita de *Gêneros textuais e letramentos: uma análise do livro didático de espanhol Cercanía Joven* (2018), dissertação defendida na Unesp de Araraquara, explora o ensino da língua pelos gêneros textuais, letramentos e seus domínios discursivos. Por meio das análises feitas, o pesquisador concluiu que uma

característica recorrente nos exercícios formulados para as unidades era a falta de articulação entre os gêneros textuais e os domínios discursivos, em contrapartida, ele aponta que na seção “Proyectos” houve a percepção de uma consonância entre os estudos dos gêneros e os de letramento.

Como possível conclusão sobre a exploração dos gêneros textuais no livro estudado, o autor tece o seguinte comentário:

Em relação à primeira questão, a saber, “em que medida e de que forma as orientações oficiais para o ensino de ELE na educação secundária brasileira contemplam pressupostos dos estudos dos letramentos e dos gêneros textuais?” foi possível concluir que, por um lado, nos estudos dos letramentos há um movimento qualitativo, com reflexões complexas decorrentes da participação de pesquisadores de referência da área nos documentos publicados, pelo menos, a partir das OCEM de 2006. Por outro lado, a teoria dos gêneros textuais aparece mais como uma ressonância discursiva, com forte presença no discurso, mas sem uma profundidade no tratamento do conceito em si. Tais problemas aparecem, por exemplo, na redução do trabalho com gêneros ao mero ensino de seus diversos tipos, sem justificar e indicar aos professores as razões da relevância de variedade e como isso deve ser trabalhado em exercícios com gêneros textuais (GOMES, 2018, p. 105-106, destaque do autor).

As considerações feitas denotam alguns problemas encontrados, como o fato de a teoria dos gêneros textuais aparecer “mais como uma ressonância discursiva” e não com um tratamento com maior profundidade sobre essa questão, como alega o autor. O livro didático estudado apenas abarca algumas tipologias textuais, sem explicar a importância sobre a variedade existente delas no cenário social, além de não explorar determinadas características que as compõem nos exercícios didáticos.

Sobre os critérios de avaliação formulados exclusivamente para o PNLD, no que se refere às coleções de língua estrangeira direcionados ao EM (o documento abrange critérios para os LDs de inglês e espanhol). A equipe do MEC precisa respeitar as seguintes normas para avaliar publicação de textos nos livros didáticos:

Bloco III: no que se refere aos textos, a coleção

34. reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira?
35. aborda temas compatíveis com o Ensino Médio?
36. aborda temas que propiciam o engajamento dos estudantes em discussões acerca de questões socialmente relevantes?
37. contempla variedade de gêneros de discurso?
38. trabalha relações de intertextualidade a partir de produções expressas tanto em língua estrangeira como em língua nacional?
39. apresenta – com o propósito de desenvolver o interesse, a reflexão e a apreciação de produções artísticas – um conjunto de textos que, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais,

promove oportunidades de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que representam culturas estrangeiras e nacionais?

40. apresenta textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas (científica, jornalística, publicitária, entre outras)?
41. apresenta textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes suportes (impresso, digital, entre outros)?
42. favorece o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e à constituição das comunidades que nela se expressam?
43. é isenta de equívocos no que diz respeito à veiculação de conceitos, princípios, informações e procedimentos? (FNDE, 2017b).

Apenas esses critérios foram selecionados e destacados, pois há oito blocos totalizando oitenta e três pontos de avaliação, não há como discutir os aspectos de todos eles, de modo que para isso seria preciso um novo estudo. Ademais, o “Bloco III” é o agrupamento que mais condiz com a abordagem desta pesquisa, uma vez que se centra exclusivamente na publicação de textos nos materiais didáticos, já que entre eles estão os literários. Os itens 38, 39 e 42 são aqueles que mais se aproximam à pertinência da discussão proposta: que é a de refletir até que ponto o espaço destinado aos textos literários nas unidades das coleções permite contemplar as exigências listadas e de que forma elas podem ser atendidas.

Os critérios destacados referem-se a toda gama de tipologia e seus respectivos gêneros textuais e eles foram sublinhados para que, de forma breve, se busque uma compreensão sobre qual é o modo que eles abarcam os textos literários nos materiais. Em relação ao item de número 38, “trabalha relações de intertextualidade a partir de produções expressas tanto em língua estrangeira como em língua nacional?”, esse critério exige que alguns textos de língua estrangeira ou nacionais possuam alguma alusão entre eles, uma retomada, uma menção temática. Esse tipo de procedimento possui ocorrência muito comum na composição de variados tipos de textos literários, como nas paródias, pastiches, traduções, paráfrase e alusões.

A questão da intertextualidade contida no item já está muitas vezes incorporada intrinsecamente ao texto literário e pode ser uma promotora da interculturalidade, elemento muito importante nos estudos das línguas estrangeiras. Como já abordado, a interculturalidade se desenvolve como uma terceira dimensão, que engloba reminiscências entrecruzadas da língua de origem com as da nova língua estudada, assim esse contato cria uma espécie de nova visão sobre os dois mundos e promove uma nova compreensão da realidade. Textos literários, que em

si já carregam esse terceiro mundo, como os textos míticos, remetem a esse “mundo da viagem” (Mendes, 2011), isso ocorre, por exemplo, com *Dom Quixote*. Desse modo, as obras míticas podem potencializar a interculturalidade por já conterem dois ou mais textos que se comunicam entre si em sua própria constituição, inclusive configurações culturais de várias nacionalidades, épocas e estilos muito distintos. Traços muito observados na narrativa quixotesca, como explorado no primeiro capítulo, neles se incluem “as brigas autorais” embutidas na questão da marcação da voz do narrador, o resgate de forma paródica dos romances de cavalaria, a releitura de um mito de tradição oral (Amadis de Gaula) pelo viés de uma nova tradição até então. Por isso, esses elementos presentes na arte literária mítica, entre outros componentes, fizeram da personagem Dom Quixote um mito literário.

O critério do PNLD “Apresenta – com o propósito de desenvolver o interesse, a reflexão e a apreciação de produções artísticas [...]” de forma a “harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais” e oportunizar “acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que representam culturas estrangeiras e nacionais” está listado no item de número 39. O requisito exige que determinados textos promovam a reflexão/ apreciação de produções artísticas, mas de forma que eles representem várias culturas, um modo de o aluno entrar em contato com a arte e, conseqüentemente, com as culturas provenientes da língua estudada, podendo até traçar semelhanças e diferenças com a sua própria cultura. Esse tipo de promoção na aprendizagem de uma nova língua pode também ser um mecanismo que aciona “espaços” na mente do aprendiz que, talvez um texto mais objetivo, não promova tanta reflexão e alcance. Em *Cultura de massas no século XX* (2018), o antropólogo, sociólogo e filósofo Edgar Morin, no capítulo “Campos estéticos”, ao relacionar o alcance da cultura de massa por meio do *estético* para se chegar a um universo imaginário comenta:

A relação estética reaplica os mesmos processos psicológicos da obra na magia ou na religião, em que o imaginário é percebido como tão real, até mesmo mais real do que o real. Mas, por outro lado, a relação estética destrói o fundamento da crença, porque o imaginário permanece conhecido como imaginário (MORIN, 2018, p. 69-70).

Os argumentos de Morin se consolidam praticamente como um reforço de que a arte com os seus campos estéticos é capaz até de destruir fundamentos da crença de uma pessoa, revelando quão poderosa pode ser uma manifestação

artística. O campo imaginário da mente, como o autor alega, é “percebido como tão real” ou “até mesmo mais real que o real”, logo a exploração de textos literários, principalmente os míticos, em livros didáticos abre a compreensão do campo estético e amplia os horizontes da compreensão cultural “O leitor de romance ou espectador de filme entra em um universo imaginário [...]” (Morin, 2018, p. 69).

O item 42 que aborda a temática de favorecimento do “acesso à diversidade cultural, étnica, etária e de gênero, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua”, é outro tópico que sem citar diretamente a inclusão de textos literários nos materiais, o abarcam de forma indireta. Para Antonio Candido, em *Vários escritos*, capítulo “O direito à literatura” (2011, p. 175), a arte literária é um bem incompressível, pois o intelectual a considera um direito de todos, assim como deveriam ser alguns direitos básicos de sobrevivência, tais como: alimentos, moradia, roupas, etc. O autor acredita que nenhum ser humano poderia ser privado do acesso à literatura.

A ótica de Candido está embasada nas questões levantadas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 e, segundo ele, em sua contemporaneidade (década de 1980), determinados direitos básicos vinham sendo cada vez mais desrespeitados e até aquela década ainda não haviam sido estendidos à grande parcela da população. O crítico literário defende a ideia de que, à medida que as riquezas aumentam seguindo os progressos da política e da economia, em contrapartida, as desigualdades são acentuadas. Essa disparidade entre economia e direitos básicos não atendidos, segundo ele, deveria chocar a população, mas acaba entrando para o campo da trivialidade, visto que as pessoas estão cada vez mais individualistas, colocando as suas próprias necessidades à frente das necessidades coletivas. O sociólogo acrescenta que nessa gama de urgências não supridas encontra-se o direito à literatura.

Candido endossa que o direito à literatura garante ao ser humano um aprendizado construído de forma mais complexa que pode humanizá-lo ainda mais em relação ao seu entorno social. Ele divide a função desse processo de humanização pela arte literária em três faces:

- (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado;
- (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos;
- (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2011, p. 178-179).

As facetas discutidas por Candido, promovidas pelo direito ao acesso à literatura, podem transportar qualquer indivíduo, pelas “emoções” a determinados questionamentos antes nunca feitos. Tais reflexões podem enredar em uma abertura para a compreensão do sujeito sobre a sua própria condição no mundo, assim como também a sua relação com os seus pares, dando espaço a um movimento de alteridade. O mundo ficcional literário pode oferecer uma gama de vislumbres e de oportunidades para promover uma reflexão, que talvez, o mundo real ainda não proporcionou, como argumentou nessa mesma direção Morin (2018) sobre a arte e sua estética. Nesse processo de humanização, fomentado pelo acesso à literatura, as aquisições são inúmeras:

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p. 182, destaque do autor).

A argumentação sobre o processo de humanização que a literatura pode causar em qualquer indivíduo pela sua “capacidade de penetrar nos problemas da vida” e “abrir uma boa disposição para com o próximo” foi trazida para ressaltar que o critério 42 do PNLD pode ser perfeitamente alcançado, caso se insiram nos livros didáticos de língua espanhola textos literários que promovam uma reflexão sobre as diversidades enunciadas (cultural, étnica, etária e de gênero). Por exemplo, textos de autores hispano-americanos, espanhóis, trechos de romances históricos e narrativas míticas, fantásticas e maravilhosas, temáticas que englobem o papel da mulher e outros gêneros na sociedade etc.

Para finalizar esta subseção, se faz relevante divulgar o resultado da pesquisa de mestrado concluída em 2017 na Unesp de Assis, *A literatura no livro didático Español ¡Entérate!* (2009). O trabalho fez uma ampla investigação na primeira coleção aprovada pelo PNLD de língua espanhola utilizada nos Centros de Estudo de Línguas (CEL) do estado de São Paulo. Nesse estudo foi verificado pelo viés do Círculo de Bakhtin e de outros autores, como os textos literários foram explorados pelo material, isso por meio de um cotejo feito entre as configurações

(roupagens) adquiridas por esses textos no LD e os critérios do PNLD e PCNs. A conclusão foi a seguinte:

Constatamos que os textos literários são explorados na coleção em forma de excertos curtos, com supressões que, em alguns casos, não são sequer citadas. Além disso, mesmo considerando o fato exposto no início da conclusão, de que não há como os textos serem editados com seu conteúdo completo, é necessário que a escolha dos trechos seja pautada em um critério que abarque um cuidado com a supressão feita, no sentido de não desconfigurar o seu reconhecimento enquanto discurso literário. Uma escolha que seja baseada em trechos com uma maior representatividade do conteúdo da obra, conforme ressaltamos com o texto *Otroso*, estudado no capítulo do livro do nono ano, a partir do qual mostramos que o recorte feito na narrativa não permitiu que as metáforas presentes na linguagem sobre a ditadura na Argentina fossem reconhecidas pelo aluno.

Os exercícios elaborados para os textos literários, de forma geral, excetuando duas ou três formulações, seguiram um modelo de evidenciação do aspecto estrutural da língua, com foco na exploração da gramática do idioma e a formatação de grande parte deles é para preenchimento de palavras em lacunas. As atividades abordaram os textos literários como auxiliares para a aprendizagem de conjugação verbal, pronúncia e treino de vocabulário, levantamento de informações explícitas no texto. Não houve, de modo amplo, uma abordagem feita pelos exercícios que tratasse os textos baseada na concepção de gênero do discurso ou articulasse a escrita e leitura deles aos diversos campos sociais, ou seja, que concebesse o texto literário como parte de um contexto histórico, social e cultural, com exceção da atividade sobre a escrita de um diário que estudamos no capítulo do sétimo ano. Cremos que seja possível a elaboração de exercícios que possam intensificar essa “plurissignificação” textual (aspectos culturais, sociais e históricos), com a abordagem do texto, acionando, por exemplo, trechos que contenham mais elementos culturais e/ou artísticos que diferenciem o discurso literário de outros tipos de discursos menos complexos (VIANA, 2017, p. 179).

Portanto, como discutido pelo texto citado, a literatura no livro didático pesquisado foi utilizada na maior parte das vezes como auxiliar no ensino da gramática, em muitos exercícios o aspecto cultural dos textos não foi explorado, de mesma forma que os recortes, que são tão necessários foram realizados de modo a descaracterizar o conjunto da obra de alguns autores escolhidos para a edição. Essas informações corroboram com os resultados das outras pesquisas sobre os livros de língua espanhola citadas até o momento. Levando-se em consideração que as coleções são avaliadas pelos critérios, que são amplos, estabelecidos pelo PNLD com o respaldo dos PCNs, percebe-se que ainda há muito a ser melhorado no âmbito da edição dos materiais didáticos de língua estrangeira. Quem sabe futuramente, também com a ampliação dos estudos no campo mítico literário em um cenário nacional, vários novos conceitos e formas de abordagem com os textos

literários sejam desenvolvidos e assim, se apresente uma nova forma de incorporar e explorar tais conteúdos nos livros didáticos.

3.3 O livro didático de língua espanhola

Como ponto de partida para se refletir sobre o papel e impacto do livro didático no ambiente escolar, há que se fazer um questionamento que servirá como norte metodológico desta subseção: o formato e o uso do LD no ambiente escolar estão ajudando a promover a “autonomia” do aluno? O uso das aspas para a palavra “autonomia” é feito a fim de se destacar que esse termo, nesta tese, está aliado ao conceito de Michel Foucault (1987). Para o filósofo, o sujeito é (trans)formado pela construção das ideologias que somente se formam no campo social e ele as manifesta pelo discurso. Dessa maneira, o indivíduo (aluno) se transforma em sujeito por três eixos ontológicos: ser-saber, ser-poder e ser-si, chamados de dispositivos de disciplinaridade e/ou formas de subjetivação do ser humano na sua cultura. Portanto, o conceito de autonomia neste estudo não é sinônimo de que o sujeito possui a capacidade de se autodeterminar, ser totalmente independente do outro, mas sim de que ele se constrói com o discurso do outro e que, compreende que essa construção faz parte de seu desenvolvimento intelectual.

Para dar seguimento à reflexão, é oportuno primeiramente comentar de modo breve algumas nuances dos parâmetros que norteiam a elaboração dos livros didáticos. Para isso, a reflexão deve ser iniciada pela apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias formulados para o Ensino Médio (EM), pois esse documento governamental é o definidor da base curricular das escolas públicas de todo o país e os critérios de avaliação do PNLD estão alavancados em sua base. Apenas alguns aspectos dos PCNs do EM serão abordados, pois as atividades didáticas selecionadas para análise neste estudo estão configuradas em coleções de livros didáticos também direcionadas aos alunos desse nível de classificação.

Os PCNs de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, tanto os de língua materna, quanto os de língua estrangeira (LE), foram elaborados a partir de uma bibliografia que parte do pressuposto de que a linguagem é adquirida e aprimorada pelo embate das interações sociais:

Nas práticas sociais, o homem cria a linguagem verbal, a fala. Na e com a linguagem, o homem produz e transforma espaços produtivos. A linguagem verbal é um sementeiro infinito de possibilidades de seleção e confrontos entre os agentes sociais coletivos. A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento (BRASIL, 2000, p. 5).

A afirmação acima não é novidade, visto que uma parcela grande de pesquisas que contemplam a língua/ linguagem como construção social e como forma de posicionamento do sujeito no mundo, abarca a bibliografia de autores que estão no ramo da filosofia da linguagem. O próprio documento oficial (PCN), assim como vários estudos acadêmicos centrados na análise do discurso escolar e no uso de materiais didáticos vêm utilizando pensadores na linha descrita: tais como Bakhtin, Foucault, Vygotsky, Wittgenstein, entre outros. No que tange a este estudo, é utilizado como fonte de pesquisa nessa segunda subseção apenas o embasamento teórico de Bakhtin e Foucault e os estudos de alguns pesquisadores que se debruçaram sobre o uso dos livros didáticos em sala de aula, como os de Antônio Augusto Gomes Batista, Maria José Coracini, Reinildes Dias, Roxane Rojo, Vera Lúcia Lopes Cristovão. Essa justificativa é válida de ser ressaltada, pois a partir de agora será apresentado um cotejo entre a abordagem dada pelo PNLD na constituição dos livros didáticos de língua portuguesa e de língua estrangeira, embasado em alguns critérios dos PCNs.

Cabe validar mais um dos pressupostos teóricos dos PCNs para seguimento da análise, por isso é oportuno discutir alguns pontos específicos dos parâmetros de língua portuguesa, haja vista que foi a partir do estudo da língua mãe que houve o desenvolvimento de parâmetros para o estudo das línguas estrangeiras, abrindo assim um entrelugar, um espaço para a interculturalidade. Conceito que não fica restrito apenas a um entrelugar estabelecido como ponte entre a língua materna e a estrangeira, ele abrange as práticas culturais adjacentes e os entrecruzamentos existentes no campo literário, isso implica também os mitos literários. Nessa argumentação, se faz necessário ressaltar que os mitos, uma vertente literária que possui as suas especificidades próprias, conforme trabalhado no primeiro capítulo, recebem um *status* de cápsulas interculturais únicas, pois cada mito literário com seus mitemas e mitologemas transportam reminiscências de outras épocas que se resignificam em novos contextos, além de as novas configurações dadas pelas diversas releituras que sofreram e sofrem. Assim sendo, conforme muito bem

explicado por Losada Goya, com o exemplo fornecido sobre o mito quixotesco, o entrecruzamento dos mundos natural e sobrenatural revela a existência do entrelugar típico da interculturalidade.

Em relação aos parâmetros estabelecidos para a metodologia de ensino e desenvolvimento das competências mínimas da disciplina de língua portuguesa, o documento (PCNs) propõe que não haja mais separação no estudo da língua materna entre gramática, literatura e redação, de modo que tal abordagem acabou se estabilizando historicamente ao longo das práticas pedagógicas brasileiras. Além disso, há uma proposta de reflexão sobre o que deva ser ensinado como literatura ou não: “O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno”. (BRASIL, 2000, p. 16). Entre outras colocações, o objetivo central dos PCNs de língua portuguesa é o de colocar algumas metodologias de ensino petrificadas em xeque, outrossim, permitir que o estudo da língua/ linguagem seja um promotor de construção e desconstrução de significados sociais:

A língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar.
Base de todos os saberes e dos pensamentos pessoais, seu estudo impõe um tratamento transdisciplinar no currículo (BRASIL, 2000, p. 17).

A natureza dialógica da língua/ linguagem é muito citada no texto todo e, o reconhecimento dela, deve fazer parte das práticas metodológicas de ensino, tanto que uma das sete habilidades elencadas no documento é a de “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal” (Brasil, 2000, p. 21). Por meio da introdução dessa habilidade, se percebe o quão é importante para os PCNs que as práticas pedagógicas sejam promotoras do reconhecimento de que o sujeito se constrói na e pela linguagem e que, essa construção somente ocorre por intermédio das trocas sociais, pelos diálogos, assim esses interdiscursos vão se transformando em novos discursos. Utiliza-se aqui a palavra discurso conforme o seu uso em Bakhtin (2011, p. 321-326), como materialização de uma resposta de um locutor a um destinatário. Não distinguir-se-á os vários usos desse termo, dado que o próprio autor o utiliza em seus escritos como sinônimo de enunciado e texto.

Das três competências/ habilidades que o documento explora, foi selecionada a que abrange “Contextualização sociocultural” (BRASIL, 2000, p. 14) para ser comentada de forma sucinta, pois dentre todas as propostas elaboradas pelos PCNs, esta é a que mais se enquadra ao propósito de cotejo com os critérios do PNLD, assim justifica-se que as outras duas habilidades são imprescindíveis para a constituição do documento e excelentes norteadoras do currículo, no entanto, era necessário fazer esse recorte. Essa habilidade citada convém destacar que, procura promover nos interlocutores (alunos) uma compreensão mais ampla sobre a língua/ linguagem como comunicação e interação social, tanto que também é focada nas condições de produção do discurso e aborda o estudo do texto literário como “construção do imaginário coletivo” e “patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (Bakhtin, 1998, p. 24). Pela citação, torna-se oportuno trazer as concepções de Bakhtin (1998) sobre o cronotopo e as de Foucault (1987) sobre as condições de produção de um discurso, pois elas auxiliam para uma melhor compreensão do critério citado.

Para Bakhtin (1998, p. 211), o cronotopo é a indissolubilidade do tempo-espaço na construção do enredo literário, para o autor, a junção desses dois elementos funciona como uma cápsula que transporta o leitor para aquele momento e para aquele lugar, à medida que ele vai se adentrando no universo literário. Assim, a literatura e consequentemente, aqueles textos que contemplam os mitos literários, podem perfeitamente cumprir com o objetivo de tornar as práticas pedagógicas como promotoras de um reconhecimento de que o sujeito se constrói pela linguagem, pois o diálogo com o texto artístico abre a dimensão cronotópica. Esta dimensão aberta seria um exemplo daquele entrecruzamento dos mundos como um promotor de interculturalidade, a abertura cronotópica auxiliaria no alcance da habilidade de “Contextualização sociocultural” proposta pelos PCNs. Para compreender melhor o porquê, veja-se suas especificidades:

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social;
- Compreender e usar sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;
- Respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com as suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação;

- Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social (BRASIL, 2000, p. 14-15).

O primeiro e segundo item listados pelos PCNs de língua portuguesa revelam uma visão para com a língua que a concebe como “fonte de legitimação de acordos e condutas sociais”, como “representação simbólica” e uso desses sistemas simbólicos como meio de “organização cognitiva da realidade”. Esses preceitos transportam o uso da língua e suas linguagens para além de um mero meio de comunicação, para uma organização cognitiva da realidade, isto é, a língua, permeada por seus sistemas simbólicos, incide no modo de que cada sujeito constitui o seu olhar para o mundo, como ele constitui uma compreensão dessa realidade e a revela a outros sujeitos. O cronotopo bakhtiniano, cunhado para descrever a intrínseca relação do tempo-espço no texto literário, emana nuances simbólicas próprias capazes de ampliar os significados para além do texto e contribuir de forma mais ampla para esse universo cognitivo.

Em relação às condições de produção de um discurso, Foucault (1987, p. 31) pondera que o discurso possui relação e se trans(forma) por intermédio de outros discursos, por isso é único “exclui qualquer outro, como ocupa no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar”, cada situação de produção é única, mas paradoxalmente constituída por outras condições. Essa afirmação condiciona o sujeito do discurso como alguém que é atravessado por ideologias nessas condições de produção, isso o permite refletir que o seu discurso não é autônomo. Nesse sentido, a literatura com suas reminiscências simbólicas próprias, como as construções cronotópicas dos mitos literários, pode levar o sujeito a reconhecer o seu lugar de fala e compreender as ideologias que compõem o seu próprio discurso. Tudo porque a arte literária vai além de repercutir uma simples comunicação.

Por meio deste recorte observamos que os PCNs de Língua Portuguesa possuem de fato o objetivo de fomentar a reflexão no processo de aprendizagem da língua materna, como também acentuam o caráter social e simbólico dela e de suas linguagens. A literatura no documento não é concebida como uma arte auxiliar na compreensão da língua, mas como uma representação social e cultural para se enxergar e se ver também no mundo:

A literatura é um bom exemplo do simbólico verbalizado. Guimarães Rosa procurou no interior de Minas Gerais a matéria prima de sua obra: cenários, modo de pensar, sentir, agir, de ver o mundo, de falar sobre o mundo, uma bagagem brasileira que resgata a brasilidade. Indo às raízes, devastando imagens pré-conceituosas, legitimou acordos e condutas sociais, por meio da criação estética

[...]

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção de texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão (BRASIL, 2000, p. 20; 23).

A literatura de Guimarães Rosa é citada pelos PCNs como um exemplo do que foi explicado sobre o cronotopo bakhtiniano, as imagens, cenários (espaço) e modo de pensar, agir, ver o mundo (tempo) são manejados pelo autor por meio da criação estética que é simbólica. E mais a frente, o documento esclarece que trata a linguagem como um espaço dialógico, ou seja, que não delimita de forma estanque a literatura, a gramática e produção de texto, mas as trata de forma fronteira, pois o que propõe é a aprendizagem das competências, como a de “Contextualização sociocultural”.

Vale salientar que essa pequena contextualização sobre os PCNs de língua portuguesa é fundamental, visto que eles norteiam algumas exigências a serem contempladas nos livros didáticos e se relacionam com os conteúdos de língua estrangeira também. Como demonstra a seguinte enunciação sobre as explicações dadas anteriormente:

Um exemplo talvez auxilie compreender melhor as afirmações anteriores. Se no livro didático utilizado figure a frase, na língua estrangeira objeto de estudo, “Onde é a estação de trem?”, além de chamar atenção para a adequada construção gramatical do enunciado, será necessário atentar para o contexto onde tal frase poderia ser produzida e para as razões que confeririam importância ao fato de que o aluno seja capaz de produzi-la e de estendê-la. Seria o caso, por exemplo, de verificar-se se o livro didático provém de algum país europeu, onde o trem constitui um meio de transporte muito importante. Sendo assim, nas aulas da Língua Estrangeira, além de destacar a correção linguística, o professor poderia – ou deveria – estar considerando a importância que o enunciado como o referido pode ter numa situação e contexto reais e os motivos pelos quais esse meio de transporte é tão utilizado em alguns países e nem tanto no Brasil (BRASIL, 2000, p. 29).

Como se nota, o documento governamental explicita de forma clara que o estudo da língua portuguesa e estrangeira não pode ser explorado univocamente,

mesmo que abordado em livros didáticos por uma única perspectiva, como com um enfoque apenas gramatical. As condições de produção do enunciado, como a questão cultural, são fundamentais para que o sujeito aprendiz adquira uma maior autonomia em relação ao que ele está aprendendo.

Com esses esclarecimentos feitos, a partir de agora frisa-se algumas apreciações sobre os PCNs de Língua Estrangeira. Como o próprio nome evidencia, os conteúdos não estão divididos entre as línguas ofertadas nas escolas do Brasil: Língua Inglesa e Língua Espanhola. A nomenclatura e os preceitos do documento não propõem divisão de parâmetros para cada uma dessas disciplinas.

No texto formulado presente nesse documento há uma preocupação em mencionar que a língua estrangeira precisa ser estudada no EM devido à globalização, por conta do mundo do trabalho. Todavia, ressalta-se que a falta de profissionais qualificados acabou por tornar o ensino de idiomas uma prática monótona, ao invés de capacitar o aluno a falar, ler e escrever na nova língua estudada.

Segundo o documento, o ensino de línguas estrangeiras nas escolas centra-se no: “conhecimento metalinguístico” e no “domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos” (Brasil, 2000, p. 26). Mais à frente é citado o ensino das línguas inglês e espanhol:

Evidentemente, é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não pode ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas (BRASIL, 2000, p. 27).

Para que haja uma mudança quanto a esse método centrado na gramática que é criticado no texto, a proposta é a de estudar a língua estrangeira promovendo uma reflexão em suas condições de produção e adequação de uso, aliar a sua aplicabilidade ao seu contexto situacional, o foco está na adequação da língua à sua cultura. Quanto às habilidades trabalhadas no texto são citados sete tipos para as quais os alunos aprendizes de uma nova língua precisam ser competentes, são elas:

- Saber distinguir entre as variantes linguísticas;
- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação;
- Escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretenda comunicar;
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ ou culturais;
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e de sermos entendidos;
- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical), para favorecer a efetiva e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo) (BRASIL, 2000, p. 28-29).

Convencionou-se selecionar uma delas, mesmo que o documento esclareça que essas habilidades são interdependentes, foi a que se julgou ser mais compatível com a abordagem metodológica da tese: “Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ ou culturais”. Os PCNs propõem quanto a essa habilidade que os alunos, ao conhecerem outras culturas e outras maneiras de encararem a realidade, passem a refletir mais sobre a sua própria cultura e ampliem a capacidade de conhecer mais o seu entorno social.

A habilidade frisada prevê saber usar o idioma em situações reais de comunicação, mas ao mesmo tempo, não deixando para segundo plano o sistema formal da língua objeto. O texto aborda essa característica como uma condição que propicia uma aprendizagem significativa para que o aluno se insira mais facilmente no mercado de trabalho.

Percebe-se então que mais para o final do documento há uma preocupação em esclarecer que o docente precisa também adotar uma prática mais comunicativa em suas aulas, ali se deduz que há uma correspondência com o *Movimento Comunicativo*, surgido nas últimas décadas do século XX. Proposta que balizou um novo paradigma teórico-metodológico no âmbito de ensino de línguas estrangeiras. Sobre ele é relevante acrescentar que:

O ensino de LEs inserido no Movimento Comunicativo organiza as experiências de aprendizagem em termos de atividades relevantes de real interesse ou necessidade para o aprendiz, de forma tal que este se capacite no uso da língua de chegada para realizar ações na interação com outros usuários dessa língua (MASELLO, 2002, p. 35, tradução nossa).

A proposta trazida nos PCNs de língua estrangeira também vai ao encontro do conceito de interculturalidade que está intrínseco ao *Movimento Comunicativo*, uma vez que prevê a intersecção entre a cultura da língua materna com a cultura da língua estrangeira, formando assim uma “terceira cultura”, chamada de interculturalidade. Seguindo a mesma perspectiva de enfoque cultural, a literatura, enquanto manifestação artística de uma língua, também pode ser abordada sob o prisma da interculturalidade. Edleise Mendes, em *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira* (2011, p. 140) defende o ensino da língua por meio de uma abordagem intercultural: “[...] a língua, mais do que objeto de ensino, passa a ser a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que o seu enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar da interação”.

A intersecção de dois ou mais mundos, por seus dois ou mais sujeitos, criam um “terceiro espaço” ou “entrelugar”, fornecendo “espaço para a elaboração de estratégias de subjetivação que possibilitam a criação de novos signos de identidade”, “a recriação do eu no mundo da viagem” (MENDES, 2011, p. 141). Esse “mundo da viagem” é o “entrelugar” criado pelo encontro de culturas distintas, como se fosse um universo paralelo, pois nele há a possibilidade de trocas, tensões, diálogos. Essa seria uma manifestação de vivência intercultural.

Como esse “entrelugar”, porém, poderia ser promovido no ensino de línguas? Também por meio da leitura de textos literários? Mendes (2011, p. 148) relaciona o transporte para esse “mundo da viagem”, sob a perspectiva intercultural, às seguintes práticas:

[...] uma abordagem de ensino intercultural, quando se tem como conteúdos ou *áreas de uso* uma determinada cultura e sua cultura, a qual constitui-se de fatos e informações, assim como de um conjunto de símbolos e práticas que devem ser interpretados a partir de uma perspectiva dialógica, intercultural. A experiência me mostrou, por exemplo, que a escolha desse tipo de abordagem, mais flexível e condizente com o caráter heterogêneo e imprevisível da cultura, contribui para despertar o interesse do aluno na língua-cultura que está aprendendo, assim como para promoção de situações de interação intercultural mais autênticas e contextualizadas. A língua, nessa perspectiva, estabelece a mediação entre os mundos em contato, permite ao aprendiz conhecer a língua e conhecer a cultura *através* da língua (MENDES, 2011, p. 148, destaque da autora).

Para que haja um movimento intercambiante é necessário que também exista um ponto de partida, assim considera-se a língua materna como esse ponto de

origem para a aprendizagem da nova língua, por isso há que se respeitar o “caráter heterogêneo e imprevisível da cultura”, como abordado por Mendes. A pesquisadora ressalta que, quanto mais esse caráter cultural que é imprevisível for priorizado como forma de abordagem para o ensino da língua, mais se desperta o interesse dos alunos, construindo assim “situações de interação intercultural mais autênticas e contextualizadas”. Por isso, a ideia de se considerar também o mito literário como uma importante cápsula cronotópica para ampliar esse entrelugar, pois além de promover a heterogeneidade cultural, ele conduz a tempos e costumes mais remotos que os da atualidade, além de descortinar universos paralelos.

Dessa forma, é necessário saber como o documento trata o papel da literatura no campo da aprendizagem da língua estrangeira. Ademais de mencionar a literatura como um conteúdo que é dialógico, pois faz parte dos conteúdos da linguagem, assim como a gramática e produção de texto escrito, os PCNs de língua estrangeira mencionam apenas só mais uma vez esse conteúdo. Ao fazer um retrospecto histórico sobre o ensino de idiomas, como o latim e o grego, foi dado como exemplo o acesso à literatura clássica para aprendizagem de tais línguas. Em nenhum outro momento do texto foi discutido o papel da literatura como uma importante fonte de conhecimento cultural, social e histórico para ampliar os conhecimentos do novo idioma. Desse modo, crê-se que apesar de o documento prever de forma teórica um tipo de abordagem centrada no viés comunicativo para uma aprendizagem significativa, houve a falta de uma exploração maior de outras abordagens sobre o texto literário, como foi percebido nos PCNs de língua portuguesa, assim fica evidente a necessidade de que sejam feitas algumas alterações nesse sentido.

Por fim, cabe salientar que dentre as oito páginas dos PCNs de LE, apenas no final de sua introdução, antes da seção das habilidades, é que o texto traz a questão da necessidade de estudo dos idiomas mencionados (inglês e espanhol) contribuírem para a formação do aluno como cidadão. Mas, todas as justificativas desse aprendizado estão alicerçadas na questão da globalização

Se essas duas línguas são importantes num mundo globalizado, muitos são os fatores que devem ser levados em consideração no momento de escolher-se a(s) língua(s) estrangeira(s) que a escola ofertará aos estudantes [...] (BRASIL, 2000, p. 27)

Quanto ao ensino de língua espanhola não houve nenhum argumento em relação à necessidade de aprendizagem da língua por sua questão geográfica e cultural, com enfoque de o país ser um dos únicos (exceto Guiana Francesa (Francês) Suriname (holandês) e Guiana (em Inglês)) países da América do Sul que não fala esse idioma. Talvez essa formulação, a de associar a necessidade de uma aprendizagem da língua estrangeira como exigência de um mercado globalizado, esteja alicerçada aos ditames do BM como uma forma de resposta para que o país receba os investimentos externos requeridos.

Desse modo, pela breve exposição feita, coube verificar que alguns aspectos dos parâmetros curriculares de língua estrangeira, por mais justificados que estejam em teorias que tratam a língua/ linguagem como interação social com todas as suas especificidades comportadas, ainda não tratam o aprendizado da língua estrangeira como uma necessidade também cultural, além de econômica, e neste caso, o lugar da literatura fica relegado, pelo menos nos documentos oficiais que são um norte para elaboração de materiais didáticos. Sendo assim, sem o reconhecimento da literatura como promotora de interculturalidade e consequentemente, a falta de sua legitimação como patrimônio cultural de uma língua, também não sobraria muito espaço nos documentos oficiais para a inserção de uma proposta que salientasse a importância de um aprofundamento no estudo dos mitos literários. Ação que poderia redimensionar o olhar do aluno até para a própria literatura, pois como divaga Alan E. Smith, em *El Quijote, primera novela moderna, primer mito moderno: entre oralidad e imprenta* (1998, p. 253):

Esencial en la imaginación mitológica es la imaginación analógica; es decir, las figuras del mito provocan consciente o inconscientemente analogías con otras, precisamente como los sueños. De ahí la formulación de Joseph Campbell: el mito es un sueño público, y el sueño un mito privado.

Smith reforça a dimensão do movimento entre consciente/ inconsciente, sonho público/ sonho privado, o que evidencia mais uma vez como a ideia do entrelugar, do ambíguo, do intercambiante, além de outros atributos são uma constante no mito, seja ele de procedência oral ou literária. Características que, se muito bem observadas, podem ter o poder de provocar um olhar desafiador para a realidade vivida.

3.4 Aspectos gerais das coleções estudadas

As coleções de livros didáticos *Cercanía Joven*: espanhol (Ludmila Coimbra; Luíza Santana Chaves), *Confluencia* (Paulo Pinheiro-Correa; Xoán Carlos Lagares; Amanda Verdan Dib; Cecília Alonso; Lílian Reis dos Santos; Maria Fernanda Garbero) e *Sentidos en lengua española* (Luciana Maria Almeida de Freitas; Elzimar Goettenauer de Marins Costa) foram as três coleções de língua espanhola aprovadas pelo PNLD de 2018. De modo breve será comentado nesta subseção como os três livros de cada coleção foram organizados em suas unidades para atender à demanda dos conteúdos explorados. Faz-se pertinente abarcar essa organização, pois conforme trabalhado no subcapítulo anterior, a estruturação dos tópicos a serem contemplados, além de facilitar o acesso do público consumidor pode contribuir para uma possível compreensão de que o conjunto de textos, exercícios e imagens relacionados entre si podem se constituir como um gênero discursivo híbrido.

Quanto à biografia das autoras, em relação aos livros *Cercanía Joven*: espanhol (2016), Ludmila Coimbra é formada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), possui mestrado em linguística pela mesma universidade e doutorado em linguística pela Universidade Federal da Bahia, com a defesa da tese *O letramento literário no livro didático de espanhol: tem pedra no caminho?* (2018), possui experiência nas áreas de Educação e Letras, com ênfase em Estágio Supervisionado e Avaliação e Produção de Materiais Didáticos, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professor, metodologia de ensino de língua materna e estrangeira e suas literaturas, artes dramáticas, análise e produção de material didático, gêneros discursivos, abordagem sociointeracional, prática docente, feminismo e letramento literário. Luíza Santana Chaves se graduou em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), é mestra e doutora em estudos literários pela mesma universidade, sua tese defendida se intitula *Entre o (in)dizível, o (in)visível e o (in)vivível: imagens da dor e do mal em Jorge Semprú* (2014), cursou pós-doutorado pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), atualmente é professora efetiva de língua espanhola do Centro Pedagógico da UFMG e atua nas seguintes linhas de pesquisa, em uma perspectiva interdisciplinar e intercultural: Literatura, História e Memória Cultural; Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas; e, Formação Docente.

A coleção *Confluencia* (2016), possui cinco autores: Paulo Pinheiro-Correa, graduado em Comunicação Social na Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre e doutor em linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), defendeu a tese *A Expressão da Mudança de Estado na Interlíngua de Aprendizizes Brasileiros de Espanhol* (2007), possui Pós-Doutorado pela Universidad Complutense de Madrid (Espanha) e é coordenador na área de espanhol na UFF. Xoán Carlos Lagares fez graduação em Filologia Hispânica Galego Português, na Universidade da Coruña (Espanha), mestrado em Filologia Hispânica e Doutorado em Linguística na mesma instituição, pós-doutorado na Universidade Federal do Paraná (UFPR), sua tese *O Xénero en Galego* foi defendida em 2000, é professor adjunto na UFF. Cecília Alonso é graduada em Letras pela Universidade Federal Fluminense, mestra em linguística pela mesma universidade, atualmente é professora e coordenadora de espanhol no centro *Verbo Línguas e Culturas*, em Niterói. Amanda Verdan Dib cursou graduação em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF), é mestra em estudos da linguagem também pela UFF e atuou como professora e coordenadora de Língua Espanhola em instituto de idiomas de Niterói. Maria Fernanda Garbero fez graduação em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora, mestra em literatura pela mesma instituição e doutora em Literatura Comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com a produção da tese *Las Madres de Plaza de Mayo: à memória do sangue, o legado ao revés* (2009), possui pós-doutorado pela UFMG e é professora na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Sentidos en lengua española (2016) foi idealizado por Luciana Maria Almeida de Freitas e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. Luciana Maria Almeida de Freitas é docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), graduou-se em História na UFRJ e em Letras pelo Centro Universitário da Cidade (UNIVERCIDADE), fez mestrado e doutorado em Letras pela UFRJ, ela possui dois pós-doutorados, um pela UFF e outro pela Universidade de Sevilla (Espanha), atua como professora associada na UFF. Elzimar Goettenauer de Marins Costa se graduou em Serviço Social pela UFF e em Letras pela mesma universidade, fez mestrado em Letras também pela UFF, doutorado em Linguística pela UFRJ, defendeu a tese *Nosotros e Mundial Magazine: configurações da modernidade literária hispano-americana* (2003), a autora possui dois pós-doutorados: um em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP) e outro também em Linguística

pela Universitat Pompeu Fabra, UPF (Espanha), atualmente é docente associada na UFMG.

Os perfis biográficos dos autores das três coleções demonstram uma grande imersão por partes deles nas pesquisas direcionadas à área de Letras, principalmente em Linguística, com ênfase na língua espanhola e nas literaturas hispânicas. Apenas duas autoras pesquisadas são mestras, os outros autores são doutores e, a maioria possui pós-doutorado. Durante o percurso de investigação sobre a formação acadêmica e currículo profissional dos autores foi interessante descobrir que Ludmila Coimbra, uma das autoras de *Cercanía Joven: español*, realizou uma pesquisa de doutorado de título *O letramento literário no livro didático de espanhol: tem pedra no caminho?* (2018). O *corpus* de pesquisa da autora foi o livro didático *Confluencia*, uma das coleções integrantes do *corpus* deste estudo, aprovada juntamente com a coleção *Cercanía Joven*, de sua própria autoria. Na seção de conclusão de sua tese, a autora traça um percurso sobre quem são os autores e quais são os gêneros literários privilegiados na coleção estudada e, ao refletir sobre os resultados de sua pesquisa, compartilha:

Ao finalizar esta tese, também olho para meu processo autoral, como escritora de LDELE¹⁹, e vejo muitas ausências nas coleções *Cercanía* e *Cercanía Joven*. Em novas edições, pretendo diversificar mais a coletânea literária e, em minhas aulas na graduação, trabalhar com esses textos literários ainda tão marginalizados em relação ao cânone (COIMBRA, 2018, p. 332).

O percurso traçado para a escrita da tese promoveu à autora uma grande reflexão sobre o seu próprio processo autoral e a estimulou rever ausências de obras e escritores em sua coleção. Além disso, as investigações auxiliaram a pesquisadora com a incorporação de textos literários considerados marginalizados em relação ao cânone em suas próprias aulas.

Os três livros da coleção *Cercanía Joven: español* (2016) propõem uma organização estrutural pautada nas quatro habilidades tradicionais do ensino de línguas estrangeiras: leitura, escrita, fala e escuta. Na abertura dos volumes em “Estructura de la obra” a apresentação é feita de forma dinâmica, os conteúdos são mostrados em forma de rede, pois há uma interligação de um assunto a outro. Muitos títulos dos tópicos constantes nas unidades se dirigem de forma direta ao

¹⁹ Onde consta LDELE leia-se como Livro Didático de Espanhol Língua Estrangeira, sigla que Ludmila Coimbra adotou em sua tese.

leitor, com o uso do pronome de tratamento “tu”, aparecendo de forma explícita ou embutido nos verbos, possivelmente para estabelecer um vínculo de proximidade com o aluno. Vários desses verbos também são conjugados no gerúndio, fator que aproxima mais as ações a serem ainda concretizadas e gera a ilusão de que elas já estão ocorrendo. Essas características podem aproximar mais o receptor (alunos e professores) às ações propostas, uma vez que, ao incluir diretamente os interlocutores nos atos por meio do verbo conjugado no gerúndio, pode emanar a sensação para aqueles que leem de já estarem incluídos no projeto proposto pela coleção. Esses traços podem ser vistos a seguir:

Figura 3 - “Estructura de la obra” do livro *Cercanía Joven: español*.



Fonte: *Cercanía Joven: español*, Volume 1, p. 4-5.

Como é possível observar na seção “Escucha” o título que segue é “Qué voy a escuchar”, com o verbo colocado em primeira pessoa há esse deslocamento do interlocutor de fora para dentro do livro, além disso, nessa mesma parte, em sequência veem os títulos “Escuchando la diversidad de voces” e “Comprendiendo la voz del otro”, dessa forma há uma clara intenção de mostrar as ações com os verbos no gerúndio como forma de “chamar” o interlocutor para participar dos atos.

Em *Confluencia* (2016), a organização interna de cada unidade é descrita de modo mais simples e direto, não são mencionadas as quatro habilidades de leitura, escrita, escuta e fala, há nove frases títulos sobre o objetivo dos vários tópicos constantes em cada unidade, como “Apertura de la unidad”, “Para entrar en materia” e “Para investigar el género”, etc. Seguido de cada título vem uma descrição, como “Para investigar el género” “Aquí se propone una investigación en profundidad del género discursivo central para la realización del proyecto” (Pinheiro-Correa *et al.*, 2016, p. 6). Na organização mais geral, onde estão alocadas as unidades no sumário, em cada uma delas, além do conteúdo temático há a descrição de um projeto, planejamento este que perpassa pelos assuntos propostos em cada unidade. Nessa mobilização entre conteúdos e projeto, no final de cada unidade está projetada uma autoavaliação e um acionamento sobre os temas que foram ensinados, o objetivo dessas propostas é o de modificar a realidade do aluno, como sugere o próprio título “Para movilizar mi entorno”. Essas proposições são observadas pelas imagens:

Figura 4 – “La organización interna de cada unidad” da coleção *Confluencia*.



Fonte: *Confluencia*, Volume 1, p. 6.

Figura 5 - “Sumario” da coleção *Confluencia*.

Sumario	
Unidad 1 – JUNTOS	9
Contenido temático: Configuraciones familiares; formas de convivencia; historias de vida; vivienda; campo/ciudad; desplazamientos.	
Proyecto: Campaña de convivencia en la escuela.	
APERTURA DE LA UNIDAD	9
PARA ENTRAR EN MATERIA	12
Texto 1 Soy las muchas personas que conocí	13
Texto 2 Ecoaldeia instalada en Vilcabamba plantea una forma de vida saludable que atrae extranjeros	15
Comprensión oral 1 Cada día somos más	19
PARA INVESTIGAR EL GÉNERO “AFICHE”	21
¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?	21
¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?	24
¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?	25
PARA PENSAR Y DEBATIR	26
Texto 1 Ancianos y niños forman un “Presente Perfecto”	27
Comprensión oral 2 O mundo segundo os brasileiros: Barcelona, Espanha	28
PARA ESCRIBIR UN AFICHE	29
PARA MOVILIZAR MI ENTORNO	30
AUTOEVALUACIÓN	31
PARA DISFRUTAR	32
Tarsila do Amaral y Antonio Berni	32
COMENTARIO LINGÜÍSTICO	33
1. Formación de gentilicios	33
2. Sujeto inclusivo	33
3. Variación lingüística: norma y uso	34
4. “Sólo” y “solo”	34
Unidad 2 – MEDIOS	35
Contenido temático: Medios de comunicación y comportamiento; teledramaturgia; individualidad; público vs. privado.	
Proyecto: Exposición de fotografías.	
APERTURA DE LA UNIDAD	35
PARA ENTRAR EN MATERIA	39
Texto 1 Portadas de diarios	40
Texto 2 La agenda setting	42
Comprensión oral 1 Mudanzas	44
PARA INVESTIGAR EL GÉNERO “PIE DE FOTO”	45
¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?	45
¿Cómo es? ¿Cómo se estructura?	47
¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?	49
PARA PENSAR Y DEBATIR	49
Texto 1 La televisión /2	50
Texto 2 Viñeta	51
Comprensión oral 2 Conectados al Sur: Los medios de comunicación tradicionales y los nuevos medios de comunicación	52
PARA ESCRIBIR UN PIE DE FOTO	53
PARA MOVILIZAR MI ENTORNO	54
AUTOEVALUACIÓN	56
PARA DISFRUTAR	57
El arte en distintos soportes	57
COMENTARIO LINGÜÍSTICO	58
1. Temas de variación: el uso de ‘vosotros/vosotras’	58
2. Orden de palabras	58
3. Marcadores discursivos: leyendo un texto	60

Fonte: *Confluencia*, Volume 1, p. 4-5.

Além de algumas características apontadas, a preocupação em explorar os gêneros discursivos é um ponto que chama atenção na coleção, pois em todas as unidades estão reunidos diversos gêneros, tanto que em cada uma delas há a inserção de um gênero distinto.

Sentidos en lengua española (2016) faz uma organização mais tradicional dos conteúdos, a ênfase é dada nas quatro habilidades de leitura, escrita, fala e escuta, apesar de essa divisão mais habitual, o que mais chama atenção nos livros são as temáticas que possuem uma ênfase maior no aspecto social. Traço acentuado pelos títulos das unidades: “1) Una lengua, muchos pueblos”; “2) Derecho a la identidad”; “3) Diversidad si, desigualdad no”; “4) (Des) encuentros en la historia de

Hispanoamérica”, os textos que são explorados em cada um dos tópicos, literários ou não, coadunam com essa preocupação. Segue o sumário da coleção:

Figura 6 - “Sumario” da coleção *Sentidos en lengua española*.

Sumario	
1 Una lengua, muchos pueblos	9
Tema: la lengua española y las culturas hispanicas.	
En foco	10
Me gritaron negra	11
Desafío	12
• Perú	12
Soy un niño	13
Desafío	15
• Bolivia	15
Todos somos uno	16
Desafío	17
• Guinea Ecuatorial	17
La fermura	18
Desafío	20
• Ecuador	20
Medio pan y un libro	21
Desafío	22
• España	22
Un poquito más	22
• Proyecto – Somos todos latinos	24
Autoevaluación	25
El estilo del género	26
• Ricardo Darín: <i>Un cuento chino</i>	26
• Fernando Botero: <i>Monalisa</i>	27
• Eduardo Galeano: “Primeras Letras”, “La historia que pudo ser”, <i>Las venas abiertas de América Latina</i> (fragmento)	28
• Laura Esquivel: <i>Malinche</i> (fragmento)	29
2 Derecho a la identidad	30
Géneros discursivos: noticia escrita y oral, esquema y exposición oral.	
Tema: identidad y ciudadanía.	
En foco	32
Lee (noticia escrita)	33
Ya lo sabes (prefectura)	33
Lee para saber más	34
• Tema: documentos personales y ciudadanía	34
Comprendiendo el texto (lectura)	35
Entretexos (relación con otros textos)	36
Reflexiona (post-lectura)	38
Comprendiendo el género (análisis del género discursivo)	38
• Tema: migraciones y ciudadanía	38
Escucha (noticia oral)	41
Entrando en materia (preaudición)	41
Oídos bien puestos (audición)	42
• Tema: migrantes indocumentados	42
Más allá de lo dicho (post-audición)	42
Comprendiendo el género (análisis del género discursivo)	43
Escribe (esquema)	44
Arranque (presentación de la situación)	44
Puesta en marcha (presentación de la situación y producción inicial)	45
• Tema: acta de nacimiento, identidad, ciudadanía, inmigración	45
Cajón de herramientas (módulos)	46
Hacia atrás (revisión y producción final)	47
Habla (exposición oral)	47
Arranque (presentación de la situación)	47
Puesta en marcha (presentación de la situación y producción inicial)	48
• Tema: identidad y ciudadanía	48
Cajón de herramientas (módulos)	48
Hacia atrás (revisión y producción final)	49
Autoevaluación	49
El estilo del género	50
• Vocabulario relacionado con actas de nacimiento	50
• Recursos de cohesión textual	50
• Vocabulario relacionado con el género noticia	50
• Formas y usos de verbos en presente y en pasado	50

Fonte: *Sentidos en lengua española*, Volume 1, p. 6.

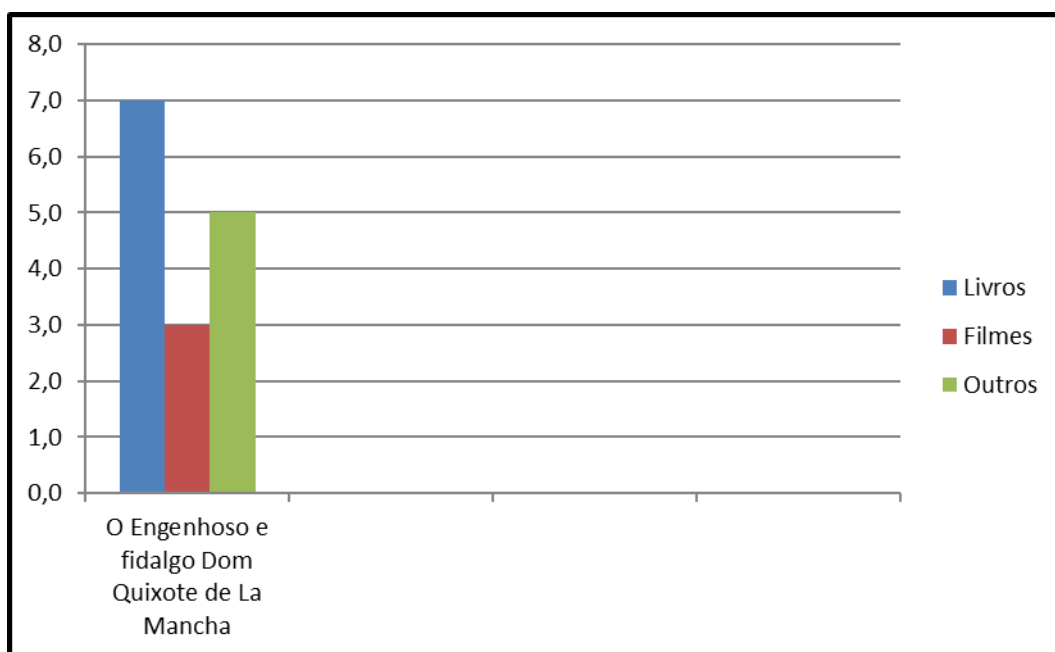
A parte de “Apêndices” desta coleção possui uma subseção chamada de “Entreculturas”, onde há textos literários, a maioria deles são poemas de diversos autores, além de recomendações de livros e filmes. Fica explícito que o objeto é o de fazer um aprofundamento nas diversas culturas falantes da língua espanhola, além de contemplar também a diversidade étnico-racial.

Ao se traçar apenas um panorama genérico da organização dos livros das três coleções, percebe-se em linhas gerais que há um objetivo de, por intermédio

dos mais diversos conteúdos, propor um maior aprofundamento nas questões que perpassam pelos aspectos sociais. Assim, a partir de agora, pode-se verificar nos próximos capítulos, com as análises da configuração mítico-literária de Dom Quixote, se esse objetivo atravessa as atividades propostas nas unidades elaboradas para esse mito, visto que pelo viés das representações culturais, os fatores sociais e históricos são de extrema relevância para se compreender como um texto pode ser assimilado pelo seu público.

Em um levantamento preliminar, os excertos de textos literários, sugestões de leitura de livros e filmes, assim como a presença de outros tipos de mídias com os conteúdos sobre o mito quixotesco encontrados foram:

Gráfico 2 – Conteúdos analisados sobre o mito de Dom Quixote em todas as coleções²⁰.



As três coleções apresentam uma predominância de conteúdos literários em relação aos outros tipos de arte e mídias, como filmes, *sites* etc. Outro aspecto que o gráfico revela de forma mais implícita é a incidência da obra *O Engenhoso fidalgo Dom Quixote de Mancha*, de Miguel de Cervantes, sendo mais materializada por excertos literários com exercícios ou apenas como pretextos para indicações de leitura. As outras representações do cavaleiro são encontradas em *links* de jogos

²⁰ Gráfico confeccionado exclusivamente para a tese

online ou então em forma de dicas de filmes, vale ressaltar que o mito é explorado nas três coleções do *corpus* estudado.

As observações feitas por meio da análise do gráfico não mostram muitas novidades em relação ao fato de que *Dom Quixote* é a obra literária mais explorada nas coleções, visto que a repercussão da criação de Miguel de Cervantes Saavedra é uma das mais populares da história da literatura ocidental. Mas, um detalhe que o gráfico não mostra é a quantidade de adaptações feitas do conteúdo literário citado nas coleções. Dos livros citados no *corpus*, aqueles que contemplam a obra *Dom Quixote*, metade dos excertos ou indicações de leitura é advinda de adaptações. Desse modo, é relevante lembrar o recorte metodológico da análise que considera as representações culturais e os estudos da materialidade de adaptações, abrangendo as marcas próprias de manipulações dos textos dentro das unidades didáticas.

Na coleção *Cercanía Joven*, livro dois, há uma proposição de projeto chamada “Literatura y globalización: Don Quijote y la actualidad” (p. 54-61), cuja própria descrição da atividade no livro didático mostra que possui como objetivo propor uma reflexão sobre a influência da obra de Cervantes na cultura antiga e atual. Para o estudo dessa atividade foram disponibilizadas seis imagens da personagem Dom Quixote, entre elas uma escultura na Praça Espanha em Madrid, uma pintura em azulejo na Praça Espanha em Sevilha, uma ilustração de um filme, duas figuras de jogos *online* e outra de um livro. Percebe-se, desse modo, a preocupação da coleção em mesclar conteúdos de mídias, imagens e textos de recortes históricos distintos sobre a obra.

Traçado o panorama geral da composição dos livros das três coleções e tendo exposto como aparecem de forma mais geral algumas representações do mito literário de Dom Quixote, será elaborada nos próximos capítulos uma reflexão mais profunda de como essas formações mítico-literárias são reconfiguradas nesses materiais e como tais reconfigurações podem elucidar novas representações ou não sobre esse mito.

4 O MITO DE DOM QUIXOTE EM *CERCANÍA JOVEN* E SUAS CONEXÕES

Fora do teatro, os deuses também só se deixam
ver de tempos em tempos, sob formas de
histórias e imagens. Quer dizer: na leitura.

(Arthur Nestrovski)

Neste quarto capítulo lançamos um olhar mais detido sobre a materialidade e representações do mito literário de Dom Quixote configurado em dois projetos da coleção didática *Cercanía Joven: español* (2016). Vale ressaltar que, tanto os textos já adaptados ou não, como as formulações de exercícios e imagens que compõem os projetos são revisitados como uma nova adaptação dentro das coleções, pois quando inseridos em uma unidade didática estão à serviço de uma construção de discurso específica e adquirem novas representações.

As reflexões e seu arcabouço teórico presentes nos capítulos anteriores são acionados nesta seção e nas próximas sempre que pertinentes e em auxílio ao exame de cada configuração mítica quixotesca. A metodologia multidisciplinar baseada nas pesquisas da História Cultural, com respaldo de elementos da filosofia da linguagem e da Estética da Recepção, com amparo oportunamente, de conceitos próprios da mitocrítica e mitoanálise subsidiam as análises das aparições mítico-literárias que possuem variadas formas de representação nas coleções. Pois, como advoga Chartier (2011a, p. 27) “As representações não são simples imagens, verídicas ou enganosas, do mundo social. Elas têm uma energia própria que persuade seus leitores ou seus espectadores que o real correspondente efetivamente ao que elas dizem ou mostram.”

Cremos importante lembrar também que as análises feitas possuem uma metodologia centrada em uma abordagem qualitativa e não quantitativa, desse modo, nem todas as aparições do mito literário de Dom Quixote são contempladas, mas aquelas que julgamos apropriadas para a pesquisa considerando nosso recorte bibliográfico.

4.1 Dom Quixote, um herói universal

Figura 7 – Capa da coleção *Cercanía Joven*: español.



Fonte: *Cercanía Joven*: español, Volume 2.

Para dar início ao exame das atividades propostas pelos três livros da coleção *Cercanía Joven*, consideramos oportuno também, apresentar o que a própria estrutura da coleção, na parte que abrange a primeira configuração mítica, articula como seu objetivo central. Na seção “Estructura de la obra”, em qual a figura da personagem Dom Quixote é inserida, vem exemplificada da seguinte forma:

Figura 8 – “Cierre cultural temático” da coleção *Cercanía Joven*: español.

CIERRE CULTURAL TEMÁTICO

CULTURAS EN DIÁLOGO: AQUÍ Y ALLÁ, TODOS EN EL MUNDO
Esta sección te hace reflexionar sobre la cultura de los países hispánicos y la brasileña, ya sea por medio del arte, de la literatura, de las costumbres, de las creencias...

¿LO SÉ TODO?
¿Qué tal evaluar lo que has aprendido en cada unidad? En esta tabla aparecen tres preguntas clave sobre lo estudiado en cada una de las secciones. Al contestarlas, te darás cuenta de lo mucho que has aprendido.

PROYECTOS
En los proyectos, te proponemos un trabajo interdisciplinar entre la lengua española, la literatura y otras asignaturas del currículo. Trabajarás en grupos para producir folletos, antologías, saraos, odas...

¡PARA AMPLIAR! VER, LEER, OÍR Y NAVEGAR
En esta sección encontrarás referencias de textos para ver, leer, oír y navegar que ampliarán tu conocimiento de la lengua española.

PROFESIONES EN ACCIÓN
En esta sección conocerás algunas profesiones relacionadas con la temática discutida en cada unidad.

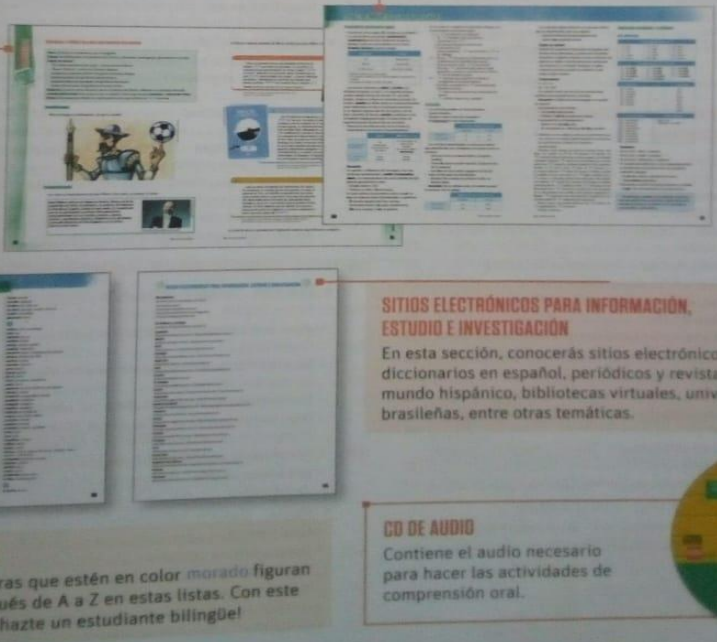
LA LECTURA EN EL ENEM Y EN LAS SELECTIVIDADES
A partir de diversas pruebas de exámenes de ingreso a la universidad, podrás organizar tus estudios y prepararte bien.

CHULETA LINGÜÍSTICA: ¡NO TE VAN A PILLAR!
¿Qué puedes hacer cuando tienes duda sobre cómo se conjuga un verbo? ¿Cómo practicar la estructura formal de la lengua? No hace falta más que consultar la Chuleta Lingüística y hacer las actividades que se te proponen. Encontrarás una especie de gramática en tablas que te auxiliará con las estructuras de la lengua española.

SITIOS ELECTRÓNICOS PARA INFORMACIÓN, ESTUDIO E INVESTIGACIÓN
En esta sección, conocerás sitios electrónicos de diccionarios en español, periódicos y revistas de todo el mundo hispánico, bibliotecas virtuales, universidades brasileñas, entre otras temáticas.

GLOSARIO
Las palabras que estén en color morado figuran en portugués de A a Z en estas listas. Con este glosario, ¡hazte un estudiante bilingüe!

CD DE AUDIO
Contiene el audio necesario para hacer las actividades de comprensión oral.



Fonte: *Cercanía Joven*: español, Volume 1, p. 7.

A explicação que segue sobre a primeira atividade “Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo” é a seguinte: “Esta sección te hace reflexión sobre la cultura de los países hispánicos y la brasileña, ya sea por medio del arte, de la literatura, de las costumbres, de las creencias...”, a intencionalidade é a de refletir sobre a cultura dos países falantes de espanhol em comparação à cultura brasileira. Notamos esse propósito por meio da inclusão do esporte futebol como um chamariz na entrada da unidade, com o auxílio de um texto que elucida a narração de um gol, além de fotos com emblemas de diversos times e imagens que, de certa forma, remetem ao esporte.

O futebol é abordado como um chamariz porque a “Unidad 2” se chama “El arte de los deportes: ¡Salud en acción!”. Essa unidade didática possui como objetivo central: o estudo dos esportes; reflexão sobre os esportes em combate às drogas; aprendizagem e uso dos verbos nos pretéritos (perfecto simple, perfecto compuesto, imperfecto); vocabulário relativo aos esportes; sons dos dígrafos “ll” e “y” e produção de antologia ilustrada. A unidade didática engloba dois capítulos: o “Capítulo 3: Vivir bien: ¡Sí! Al deporte, no a las drogas!” e o “Capítulo 4: Mundo futbolero: ¡Fanáticos desde la cuna!”. O projeto que contém a imagem do mito literário de Dom Quixote está inserido no capítulo 4, esse tópico aborda como preceitos: “Gênero discursivo: Entrevista” e “Objetivo de escucha: Comprender los asuntos principales de la entrevista” com “Tema: Fútbol”.

Se torna relevante esclarecer que no final do livro, no espaço “Manual do professor” reservado para expor aos docentes todos os detalhes das unidades e da bibliografia usada e recomendada, há na parte de “Proyectos – Temas y Objetivos” uma explicação sobre a propositura dessas temáticas. O texto esclarece que os projetos de literatura abordam aspectos interessantes aos alunos da faixa etária juvenil e, que estão ao mesmo tempo, em consonância com os documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil (LDB 1996, PCN Ensino Médio 2000, OCEM 2006). Em continuação, na parte “Estructura y Etapas” seguem as seguintes informações: “Los proyectos se han estructurado en torno a propuestas motivadoras que sensibilizan a los alumnos a fin de que participen activamente, con interés y responsabilidad en las tareas” (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 198). Nota-se que o projeto elencado na capítulo 4 está em compasso com a temática da Unidade 2, além disso, as autoras procuram esclarecer que se preocupam com a faixa etária do público a ser atendido e com as determinações dos documentos oficiais norteadores para a educação no Brasil.

Ainda na seção “Manual do professor” o projeto “Literatura y fútbol: los pies que inspiran las manos” é descrito como um tema pelo qual o professor deverá se informar mais e há a recomendação de um trabalho interdisciplinar entre os docentes de Literatura e Educação Física. Nas explicações dadas pelas autoras aos docentes que irão utilizar o livro didático, não há menção direta à imagem usada no início do projeto como sendo de Dom Quixote, elas apenas especificam que: “En la sensibilización, se expone una imagen en que dos artes se relacionan: la literatura, a partir de la pluma, objeto que posibilita la escritura: y el fútbol, a partir de la pelota,

necesario para el desarrollo de un partido” (COIMBRA; CHAVES, 2016, volume 1, p. 241).

Já nas páginas dedicadas ao projeto dentro do capítulo 4, unidade 2, após uma relação de várias atividades pedagógicas voltadas para o futebol, nas páginas seguintes, na descrição de “Proyecto 2” “literatura y fútbol: los pies que inspiran las manos” há uma proposta com o tema “El fútbol en la literatura y en la fotografía”, com o objetivo de “Conocer textos literarios sobre la temática del fútbol y elaborar una antología ilustrada”, em seguida é mostrada uma figura de Dom Quixote em “Sensibilización”:

Figura 9 – “Proyecto 2” do livro *Cercanía Joven*: español, 1º ano do EM.

PROYECTO 2

Literatura y fútbol: los pies que inspiran las manos

Tema: El fútbol en la literatura y en la fotografía.
Etapas: Sensibilización, contextualización, lectura, reflexiones, investigación, planeamiento y acción.
Textos de lectura:
 “El hombre que murió dos veces”, crónica de Juan Villoro;
 “Moacir Barbosa”, crónica de Eduardo Galeano;
Seminaristas jugando al fútbol, fotografía de Ramón Masats;
Pelota ponchada, fotografía de Gabriel Orozco;
Equipo de fútbol de amputados, fotografía de Pep Bonet;
Fútbol al fin de tarde, fotografía de Francisco Viera.
Objetivos: Conocer textos literarios sobre la temática del fútbol y elaborar una antología ilustrada.
Interdisciplinaridad: Este proyecto une el español a la(s) asignatura(s) **Literatura y Educación Física**.
Países: Relacionaremos Brasil con varios países en los que el fútbol es *pasión nacional*.

Sensibilización

Mira la imagen a continuación. ¿A qué te remite?



Contextualización

Vas a leer un texto literario de Juan Villoro. Pero antes, ¡a conocer al autor!

Juan Villoro nació en la Ciudad de México, México, el 24 de septiembre de 1956. Actualmente, es profesor de Literatura en Barcelona, España, ciudad en que reside. Es considerado uno de los principales escritores latinoamericanos contemporáneos por sus novelas, ensayos, cuentos, crónicas y periodismo literario. Colabora en los periódicos *La Jornada* (México) y *El País* (España) y en la revista literaria *Letras Libres*.



El escritor Juan Villoro, en 2015.

Não escreva

84

Fonte: *Cercanía Joven*: español, 2016, Volume 1, p. 84.

Não há menção nenhuma ao nome da personagem na página do livro didático, muito menos referência à obra de Cervantes, a única alusão feita à imagem é a comanda “Mira la imagen a continuación. ¿A qué te remite?” e após a pergunta, em “Contextualización” se pede “Vas a leer un texto literario de Juan Villoro. Pero antes, ¡a conocer al autor!”, logo os alunos precisam ler diversos minitextos em *boxes*, um sobre a biografia do escritor e os outros com informações sobre três obras dele. Na sequência é compartilhada uma crônica do escritor Juan Villoro “El hombre que murió dos veces” que disserta sobre a vida e carreira do jogador de futebol brasileiro Moacir Barbosa, o primeiro porteiro negro a jogar na seleção brasileira. Assim, as atividades desse projeto são fechadas com perguntas sobre o texto, no que tange a contemplação do gênero, interpretação sobre o seu conteúdo e efeitos de linguagem. Nenhuma das questões contempla a personagem Quixote ou a obra cervantina.

Dessa forma, a pergunta que fica é “Por que a figura de Quixote é utilizada nesse contexto, para ilustrar uma atividade que envolve o esporte futebol?” A imagem do cavaleiro surge desenhada de modo bem semelhante ao perfil físico descrito pela obra, Quixote como um homem de meia idade, vestido em seus trajes tradicionais compostos pelo elmo e pela armadura, portando a pena em uma mão, mas excepcionalmente, carregando na outra mão uma bola de futebol. O que causa estranhamento entre esses elementos que constituem a figura da personagem é justamente a presença da bola. Se por acaso, a imagem do herói fosse retirada desse contexto do projeto que possui como temática o mundo futebolístico, a existência desse objeto esportivo associada ao cavaleiro não faria sentido algum. No entanto, pensando no contexto mais geral e seus possíveis significados, o que poderíamos inferir com a inserção da figura mítica de Quixote portando a bola? Qual seria a finalidade programada pelos autores do livro didático ao selecionarem o cavaleiro da triste figura para endossar as atividades propostas?

Como Quixote aparece na seção de “Sensibilización” e não é mais mencionado no decorrer das propostas adjacentes, deduzimos que a sua imagem tenha sido selecionada para que se estabeleça uma relação de interculturalidade, visto que a personagem é um dos maiores símbolos da cultura espanhola e o futebol é uma das maiores expressões da cultura brasileira. Até porque as próprias autoras elucidam em “Proyectos”, no tópico: “Interdisciplinaridad, interculturalidad y transversalidad” que:

El trabajo con la intercultura se realiza a través del constante diálogo entre lo nacional y lo extranjero para que los alumnos adquieran conciencia sobre el papel de la lengua extranjera que estudian en la producción artística y cultural de las sociedades y se perciban como sujetos pertenecientes a un mundo plurilingüe y multicultural (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 199).

De acordo com Ludmila Coimbra e Luíza Santana Chaves (2016, p. 199), os aspectos da interdisciplinaridade, interculturalidade e transversalidade vão ao encontro da promoção da ética, cidadania e pluralidade cultural, conforme recomendam os PCNs. Como as explicações dadas aos docentes pelas autoras não contemplam diretamente a obra *Dom Quixote*, muito menos o mito quixotesco, fizemos o percurso recomendado por elas próprias, com investigações fora dos conteúdos dispostos pela coleção, uma vez que não foram fornecidos nem *links* ou bibliografia sobre a temática. Assim, pudemos averiguar que o futebol também é muito popular na Espanha, tanto que há estudos acadêmicos que contemplam a narrativa cervantina com o propósito de estabelecer diálogos com o mundo esportivo.

José Manuel Zapico García, director del Seminario de Investigación del Instituto Andaluz del Deporte, escreveu em 2004 um artigo denominado “Estudio básico sobre el pensamiento deportivo de Miguel de Cervantes”, onde evidencia o propósito de chamar atenção para o fato de a figura de Cervantes não circular entre o mundo dos esportes, no entanto, ele defende que o autor dá numerosas provas de sua afeição por atividades físicas durante o percurso de suas narrativas.

Zapico García (2004, p. 127) alerta para o fato de na época de Cervantes não haver os mesmos esportes de hoje, mas frisa que “Dulcinea y otros personajes de sus obras lancen la barra en competencia deportiva, donde, por cierto, se reproducen los mismos esquemas de moderno sport: público, normas, enfrentamiento físico, ansias de vencer, pero sin eludir la posibilidad de salir derrotado [...]”. Sobre *Dom Quixote*, o autor lança um olhar mais detido sobre as suas atitudes circundarem, quase que todo o tempo da narrativa, em torno de práticas centradas em atividades físicas, como o fato de o herói: “Por su parte, Don Quijote es cazador desde la primera página y, a lo largo de sus aventuras, lo usual, lo acostumbrado, es que en sus aventuras se encuentren con gentes que lancen la barra, que contienden en un sonoro “paso de armas” [...]”. A argumentação feita por Zapico García no sentido de defender a falta de trabalhos que abranjam o universo

narrativo cervantino em relação ao mundo dos esportes se pauta em uma suposta falta de interesse de estudiosos em pesquisar essa vertente, ele estranha a pouca produção, pois alega que houve estudos literários desse tipo no chamado “Siglo de oro español”. A pesquisa feita por ele nesse artigo é finalizada com a prova de que o estudioso encontrou nas narrativas cervantinas, pelo menos 171 citações com referências esportivas, abrangendo atividades como: esgrima, esportes próprios da cavalaria, jogos e recreações, o baile e a dança, a caça, o atletismo, o jogo de juncos, o jogo de bolas, esportes com toros, argolas etc.

O texto “El Quijote es tan universal como el fútbol” (2005), de J. V. Catalán aborda a universalidade e a falta de fronteiras existentes tanto em *Dom Quixote*, como no futebol. A relação de associação do futebol com o romance *Dom Quixote* nesse artigo é feita de forma mais imediata. Para o autor, tanto o futebol quanto a obra são universais e por isso são acessíveis às pessoas porque estão presentes no seu cotidiano, tanto que o texto jornalístico menciona que a obra literária foi traduzida para todas as línguas e que o esporte não possui barreira para com os diversos idiomas. Como o jornal AS, em qual foi publicado o artigo, é de nacionalidade espanhola percebemos que o trato com a obra quixotesca é de uma grande intimidade, visto que o universo do romance faz parte do imaginário coletivo, pois é um patrimônio cultural espanhol. Essa relação inexorável entre a obra e o povo espanhol escapa ao campo literário apenas e se estende a outras atividades consideradas até triviais do cotidiano dos conterrâneos de Miguel de Cervantes. Um exemplo disso foi o estabelecimento da chamada Rota de Dom Quixote, a delimitação geográfica de 2.500 quilômetros que se tornou uma atração turística local e internacional, a rota foi considerada em 2007 como Itinerário Cultural Europeu, outorgado pelo Conselho da Europa sob a justificativa do seu reconhecido valor cultural e meio ambiental.

Andrés García, em *El deporte en El Quijote* (2016), trabalha a ideia de que os esportes são de certa forma, presença constante em *Dom Quixote*, a observação se embasa em outros textos acadêmicos que discutem essa revelação como uma marca implícita da narrativa, com metáforas e simbolismos que por vezes, somente um especialista da área desportiva poderia identificar. Ao comparar a nossa atualidade com a de Miguel de Cervantes, ele deixa claro que “Los deportes poco tenían que ver con los que se practican en la actualidad.” e para elucidar essa distinção cita os esportes mais comuns dos séculos XVI e XVII, como a esgrima, as

“fiestas de toros” ao modo cavaleiresco e “las justas de Zaragoza”, lutas medievais realizadas para celebrar e enaltecer São Jorge. Sobre esse último esporte citado, García retoma argumentos do autor José Manuel Zapico, que é mencionado em vários momentos de seu texto, o pesquisador da área esportiva, cujas ideias nos referimos anteriormente. García se reporta ao texto do estudioso para enfatizar que o esporte medieval se assemelha ao futebol porque há uma série de regras, juiz, público, apostas, enfrentamento físico e resultado incerto. Assim, como aponta Andrés García (2016, on-line) Alonjo Quijano em seu leito de morte ouvia as seguintes palavras de Sancho: “Cuanto más que vuesa merced habrá visto en sus libros de caballerías cosa ordinaria derribarse unos caballeros a otros, y el que es vencido hoy ser vencedor mañana”. Sobre a fala do escudeiro, o autor comenta que ela traduz a essência do esporte, pois “Unas veces se gana y otras se pierde” e acrescenta que é um discurso muito usual no futebol.

“¿Y si a Miguel de Cervantes le hubiera gustado el fútbol?” (2014), texto sem autoria atribuída, presente no *site Sefutbol*, endereço virtual oficial da seleção espanhola, aborda a ideia de que mesmo sendo *Dom Quixote* e o futebol manifestações extemporâneas, elas possuem algo em comum: a linguagem. Tanto a linguagem futebolística quanto a da narrativa cervantina são consideradas como bastante metafóricas, a partir dessa argumentação o artigo revela uma série de expressões do futebol que se estenderam para o cotidiano da sociedade, tais como: “me has pillado en fuera de juego”; “me he metido un gol en propia meta”; “tarjeta amarilla”; “tarjeta roja”; “¡vaya marcaje que me estás haciendo!”; “chupón”; “muy buen regate”; “de penalti”; “calentando el banquillo”; “el suplente del suplente”; “un equipo de lujo”; “ahora empieza la segunda parte”; “prórroga”; “de penalti injusto y en el último minuto”; “fútbol es fútbol”; “no hay enemigo pequeño”; “hay que sudar la camiseta”; expressões que viraram até jargões na política: “quinielas”; “trabajar como un equipo”; “ser una piña”. O fechamento do artigo se dá por essas aproximações metafóricas do futebol com o modo de ser e viver do povo espanhol, como se o esporte promovesse um enriquecimento na “língua de Cervantes”.

O jornalista argentino Ariel Scher, por meio da crônica *Los goles del Quijote* (2018), cria uma narrativa, a do menino Pedro que recebia incentivo dos avós para aprender a tocar violino, mas o garoto transforma o instrumento musical em traves e rede para praticar futebol, além disso, os avós também investem para que o neto aprenda a língua inglesa, mas como fã do esporte ele só consegue aprender a

pronunciar os nomes de alguns jogadores, como os de Charlton, Rooney ou Beckham. No percurso do enredo, Pedro insiste com os avós que, mesmo tendo nascido antes da invenção do esporte futebol, Cervantes “el gran Cervantes insinuó como pocos que la sal de la existencia estaba en el deporte. Eso: en el deporte” (SCHER, 2018, *on-line*). A narrativa criada para esse texto marca muito bem a relação de afetividade estabelecida ente o leitor e a obra cervantina, pois o universo do livro se torna o universo do leitor, que nesse caso é representado por um menino, fanático por futebol.

A crônica, ao retomar uma passagem sobre a dama Quiteria, personagem pertencente à segunda parte de *Quixote*, cita o seguinte excerto, visto por Pedro como uma criação narrativa que se remetia diretamente ao futebol: “Pues si va a decir las verdades sin invidia, él es el más ágil mancebo que conocemos: gran tirador de barra, luchador estremado y gran jugador de pelota; corre como un gamo, salta más que una cabra y birla a los bolos como por encantamiento” (SCHER, 2018, *on-line*). Por isso, o garoto se interessa cada vez mais pela leitura de *Quixote* e também lê *Estudio básico sobre el pensamiento deportivo de Miguel de Cervantes*, de José Manuel Zapico García e Roberto Fontanarrosa.

Observamos que a intenção desse texto é a de fazer uma homenagem à obra cervantina por meio de vários simbolismos, como também a vários jogadores e escritores de forma a aproximá-los ao mundo do futebol. São homenageados principalmente os jogadores argentinos Lionel Messi e Diego Maradona, além de os escritores Jorge Luis Borges e Juan Sasturain. Fechando o enredo, os avós riem com Pedro sobre tudo o que fora conversado, pois parecem se convencer de que o futebol ajudou o neto a compreender e gostar não só de *Dom Quixote*, como o esporte e o livro abriram o horizonte de aprendizagem do menino. O trecho do texto que evidencia claramente essa transformação ocorrida é o:

Tan claro lo tiene Pedro que les dijo a sus abuelos que si el planeta y los estadios se convirtieran en espacios para la justicia, en las tribunas de todas partes habría que gritar el nombre del Quijote. Puede que eso ocurra alguna vez. Hasta entonces, de tanto leer, Pedro detectó una variante. Roberto Fontanarrosa, símbolo alto de la literatura deportiva argentina, también reparó en el personaje. Y lo aludió con su sello: “Mire, Cervantes. A mí no me parece acertado hacer una serie de publicaciones dado el éxito de la primera. Eso de ‘Don Quijote contra el Hombre Lobo’ sinceramente no lo veo” (SCHER, 2018, *on-line*).

A busca pela justiça que move a personagem Dom Quixote é enfatizada no final da crônica pelo garoto como uma evidência de que essa tão sonhada forma de se viver no mundo ainda não fora alcançada como vislumbrou o cavaleiro. Assim, o desfecho evidencia uma mensagem inspirada na trajetória de Pedro com o esporte e com a obra: “Al final, entonces, un acierto el de Pedro. Y nada extraño: flaco, largo y entrañable como un basquetbolista sin suerte, El *Quijote* expresa una aventura, la aventura de la condición humana. Y hace rato que la aventura de la condición humana incluye al deporte” (SCHER, 2018, on-line).

De todos os textos comentados até agora, o que podemos sublinhar como ponto de contato? O que fica mais evidente é a questão do enfrentamento do cavaleiro perante o mundo que o circunda. Em todos os artigos e crônica, o paralelo traçado entre Dom Quixote e os esportes e, principalmente entre a obra e o futebol, possuem como tônica a atitude de movimentação física para o embate, mesmo que cada texto possua um enfoque diferente, em todos eles esse traço é delimitado.

Zapico García acentua o enfrentamento físico como uma prática comum em atividades esportivas e como fator presente nas ações das personagens da narrativa, acentua Dom Quixote como aventureiro e caçador. J. V. Catalán (2005, on-line) profere “En las palabras de Javier Martín del Burgo, máximo responsable del deporte manchego, se ve que el fútbol y las andanzas de Alonso Quijano no son tan distintos.”, as andanças de Dom Quixote são comparadas ao movimento do jogo de futebol, pois para o autor os jogadores são “futuros caballeros andantes del balón”. Andrés García compara as lutas medievais presentes na narrativa cervantina ao futebol e delimita os seguintes traços em comum: juiz, público, apostas, enfrentamento físico e resultado incerto.

O artigo “¿Y si a Miguel de Cervantes le hubiera gustado el fútbol?” alude a guerra entre Espanha e França ocorrida no século XVI, a “Guerra dos oitenta anos” e, por meio da expressão: “Una furia que aludía a los famosos tercios de Flandes del siglo XVI pero que nuestros modernos gladiadores del balón le dieron otro significado con aquella frase mítica de “¡A mí el pelotón, Sabino, que los arrollo!”.” (2014, on-line) demonstra o quanto o esporte enriquece a língua de Cervantes, ao demarcar os jogadores como gladiadores acentua a ideia do embate físico.

Ariel Scher frisa as descobertas de Pedro em relação ao universo quixotesco sempre aliadas ao mundo do futebol e, delimita como fator principal, a identificação

do menino com o herói pela característica tida como umas das mais acentuadas no cavaleiro “a busca pela justiça”, busca que desencadeia ações de enfrentamento.

O mito literário, como já esclarecido no primeiro capítulo, é prenhe de simbolismos e é justamente por possuir esse perfil que ele permanece vivo ao longo da história. Conforme ele vai sobrevivendo de uma época à outra também vai se ressignificando, mantendo algumas características de quando se originou e adquirindo outras em razão do novo contexto que passa a circular. Foi o que ocorreu com Dom Quixote, conforme argumenta Canavaggio, o cavaleiro foi reinterpretado de múltiplas formas em decorrência das leituras que fizeram nos variados períodos em que circulou na sociedade e, teve o seu perfil aproximado até ao de Jesus Cristo durante o movimento artístico e literário do Romantismo, contornos idealizados pelo escritor espanhol Miguel de Unamuno.

Para refletirmos um pouco mais sobre a imagem de Quixote explorada pelo livro didático, talvez seja pertinente explicar o conceito de leitor-modelo cunhado por Umberto Eco em *Seis passeios pelos bosques da ficção* (1994). Nessa obra, o autor explica que esse tipo de leitor não é o leitor-empírico, pois ele é capaz de ler um texto de variadas formas, sem seguir um modelo pré-determinado, fator que não permitiria descortinar de que modo ele poderia interpretar a leitura feita. A elucidação de Eco parte do pressuposto de que esse leitor enxerga o texto como se ele fosse um refúgio de suas próprias paixões, estas que provavelmente, estariam vinculadas às suas experiências com o mundo exterior. Ainda nesse livro, o autor traz a concepção de Wolfgang Iser sobre o seu conceito de leitor implícito e possível diferença/ semelhança entre o leitor-modelo. Eco argumenta que para Iser:

[...] o leitor efetivamente faz o texto revelar sua multiplicidade potencial de associações. Tais associações são produto do trabalho da mente do leitor sobre o material bruto do texto, embora não sejam o texto em si – pois este consiste justamente em frases, afirmações, informação etc. [...] Essa interação obviamente não ocorre no texto em si, mas só pode existir através do processo de leitura. [...] Esse processo formula algo que não está formulado no texto e contudo representa sua 'intenção' (ECO, 1994, p. 22).

O leitor-modelo de Eco (1994, p. 23) se forma como um “interagente e colaborador do texto” que acaba “sendo o sustentáculo de sua estratégia de interpretação”. Além disso, o autor delimita que essas características incorrem em uma determinação da competência dos leitores-modelo como um “tipo de estampagem genética que o texto lhes transmitiu”, conseqüentemente, esse sujeito

leitor somente pode usufruir da liberdade de interpretação que o texto lhe permitiu. Iser (1999, p. 102-103) apresenta uma relação entre o leitor e o texto semelhante ao processo citado por Eco, mas que divaga sobre as lacunas que possam existir entre o elo de ambos quando não há “um padrão de referências”, pois os “diferentes códigos fragmentados pelo texto não mais são capazes de regular a interação” e precisam ser preenchidos para que haja uma inter-relação entre eles. Sobre essa ocorrência ainda, o crítico alemão relata:

O equilíbrio só se deixa reconstituir se a carência for superada, razão pela qual o vazio constitutivo está sendo constantemente ocupado por projeções. A interação fracassa no momento em que as projeções recíprocas dos parceiros sociais não são passíveis de modificação ou no momento em que as projeções do leitor se sobrepõem ao texto sem enfrentar resistências por parte deste (ISER, 1999, p. 103)

As projeções do leitor descritas por Iser podem se sobrepor a tal liberdade de interpretação a que o texto permite, como trabalha Eco. Se considerarmos um enunciado ou imagem que crie uma lacuna interpretativa que necessite ser preenchida pelo leitor com elementos que não são apresentados em outros momentos pelo contexto que os cerca, pode ocorrer uma sobreposição de projeções sem resistência a eles, conforme elucidado por Iser. Um mito literário só se tornou mito, como ocorreu com Dom Quixote, por se manter perene em diversas épocas, mesmo que sendo remitificado por meio de alguns acréscimos de caracteres em sua narrativa, ele manteve algumas características essenciais que o sagraram como tal. E é justamente por refletirmos sobre as transformações míticas e recepção delas pelos leitores que existe a necessidade de um olhar atento a essas questões que envolvem a interpretação do público em relação aos conteúdos míticos na literatura.

Com vistas aos dois tipos de leitores e processos concebidos por Eco e Iser, podemos dizer que o que pode ocorrer com a leitura da imagem do mito quixotesco nesse contexto do livro didático é justamente esse percurso, o de se “revelar sua multiplicidade potencial de associações” (Eco, 1994, p. 22). Caso o aluno tenha formulado um pré-conceito sobre a obra cervantina por não tê-la lido ou tenha realizado uma leitura incompleta ou superficial sobre a personagem, ele poderá fazer uma associação à narrativa de características geradas por essas assimilações fora dos possíveis significados que o texto fornece, como adicionar peculiaridades do mundo do futebol devido ao fato de que Dom Quixote, na imagem fornecida pela

coleção, segurar a bola em uma das mãos. A hipótese parece absurda, mas a inferência precisa partir de um lugar e o único disponível no contexto é a imagem, visto que não há mais nenhuma menção da obra durante o percurso do projeto didático apresentado. No entanto, provavelmente aqueles discentes que já leram a obra completa ou mesmo que tomaram conhecimento dela por terceiros que a analisaram mais profundamente, aqueles que possuem um “saber prévio²¹” mais aprimorado, possivelmente conseguirão preencher essa lacuna interpretativa pelo viés da interculturalidade. Talvez, os discentes que já imergiram na cultura dos países de língua hispânica poderão acionar os seus conhecimentos sobre a profícua relação que a obra estabelece com essas sociedades e associar características em comum com o futebol como possível ponte entre o esporte e *Dom Quixote*, uma delas seria o alcance universal.

Entretanto, aqueles alunos que não tiveram nenhum contato com o universo quixotesco, sem um professor que “traduza” essa interculturalidade da obra, poderiam inferir que existiria alguma relação mais imediata entre a narrativa e o universo futebolístico, ou seja, haveria a possibilidade de associarem “um significante pleno” a um outro significado, como comenta Roland Barthes (2019, p. 220) em *Mitologias*, ao explicar que esse procedimento provoca uma deformação do objeto ou deformação do mito. Ao relacionar três tipos de leitura e decifração do mito, o autor discorre que “As duas primeiras focalizações são de ordem estática, analítica; destroem o mito, quer revelando a sua intenção, quer a desmascarando: a primeira é cínica, e a segunda é desmistificadora”. A leitura a qual nos referimos em relação ao projeto da unidade didática da coleção é a que aproximamos à segunda focalização discutida por Barthes, no entanto, podemos abranger não só uma expectativa interpretativa lacunar do discente que não conhece e nem leu *Dom Quixote*, mas precisamos também considerar a leitura de quem conhece ou leu, pois ao não conseguir associar traços da imagem aos elementos da obra, o mito pode não ser desmitificado, porém também não remitificado e assim, deixar de se atualizar e ganhar vida na realidade do leitor.

Para complementar as conjecturas, talvez seja relevante observar que a movimentação descrita de distintos modos pelos textos aos quais recorreremos

²¹ Hans Rober Jauss define em *A história da literatura como provocação literária* o “saber prévio” como um conhecimento da obra que antes era desconhecida, ela se torna experienciável, mas não advinda de um espaço vazio, pois antes pode ter havido “sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas”, o que predispõe o público a recebê-la (1994, p. 28).

demarcam, seja de forma direta ou indireta, as ações de Dom Quixote como um cavaleiro andante que se constrói durante a narrativa pelo embate, enfrentamento físico (lutas) e/ ou enfrentamento psicológico (atitudes, gestos, ameaças). Conforme já explicado por Losada Goya (2017, p. 21-22), exposto em outro momento deste texto²², há um “vaivén” do mundo do texto para o mundo do leitor, como característica do referencial semântico que compõe o mitologema de Dom Quixote, isso porque ele articula esse referencial à literatura como uma manifestação artística que “lejos de ser un constructo mental— nace del mundo, lo archiva, lo reordena y lo transmite a las generaciones siguientes para que lo entiendan.”. Esse fator, o vai e vem do mundo do texto ao mundo do leitor, não é exclusivo do mito literário, mas como um mecanismo próprio da literatura auxilia o mito na sua constituição e permanência na sociedade.

Uma provável evidência desse movimento para análise do mito quixotesco é descrito por Esther Bautista Naranjo (2013, p. 426) como a “huella cervantina” de alguns *topoi* utilizados nas adaptações como “la locura asociada al componente metatextual que desencadena la búsqueda del personaje y el elogio del movimiento y la aventura como sinónimo de libertad”. A loucura associada ao movimento da aventura como um sinônimo de liberdade é vista pela autora como uma espécie de “pegada”, uma chave para as adaptações de *Dom Quixote*. Por isso, cremos que se unirmos o pensamento dos dois pesquisadores, conseguimos vislumbrar mais claramente que o *topos* quixotesco que mais causa identificação nos leitores é a sua loucura que move a busca pela justiça, esse movimento entre outros, presente em várias ações do herói no percurso da narrativa funciona como um referencial semântico que está para além do texto, pois além de muito evidenciado pelas marcas textuais da escrita cervantina, também está presente na maioria das adaptações como observa Bautista Naranjo (2013, p. 786):

[...] pues este mito emerge y determina el análisis del texto, pero también explícita, ya que el hidalgo de la Mancha es evocado en ocasiones por los personajes que le atribuyen distintos valores; en el segundo lugar, porque no se trata de una adaptación de varios mitemas que confluyen en la misma obra y que resultan en sumativos para el significado global del mito, sino que, a lo largo de las novelas que la componen, hallamos diferentes personajes que participan del idealismo visionario del manchego y lo tratan de adaptar en sus propias vidas.

²² Mencionado na página 52, subcapítulo “2.3 O cavaleiro da triste figura pela mitocrítica e mitoanálise”.

As adaptações são vistas como uma forma de homenagem à obra “original”, mas também como um indicativo de sua enorme popularidade na sociedade (Hutcheon, 2006, p. 3; 19), essa difusão é trabalhada amplamente na tese de Esther Bautista Naranjo, visto que ela aponta como mostrado pelo recorte da citação, que a homenagem ao cavaleiro manchego não é feita apenas pelos vários mitemas que confluem em uma mesma obra, mas também pelas outras personagens que participam de seu idealismo. Esses elementos confluem para reforçar que o idealismo que desencadeia a loucura e que move o herói constantemente é um referencial semântico do mitologema, ou seja, conforme já elucidado por Losada Goya, um discurso do mito em movimento. É justamente essa movimentação do mito literário de Dom Quixote que o torna tão popular e que foi responsável pelo Romantismo a lhe atribuir o caráter de representante do homem moderno. Quixote é visto como um símbolo para os românticos, de acordo com Bautista Naranjo, porque sintetiza “la pasión, la energía por alcanzar un ideal de armonía social e de libertad individual, la fuerza sublime del Amor así como el heroísmo por una causa altruista desde el compromiso individual [...]” (Bautista Naranjo, 2013, p. 93-94).

Por todos os textos inseridos e comentados e pelas considerações teóricas sobre o mito literário de Dom Quixote feitas até aqui, fica evidente que mesmo sem relacionar explicitamente, por meio de um discurso pedagógico as duas manifestações culturais: o futebol e a obra, o LD faz uma ponte que se constitui de forma implícita, pois o leitor (mais precisamente o docente) precisa preencher os possíveis significados existentes. Uma vez que a interpretação da ilustração pictórica fica hermética e dependente do prisma intercultural, a representação do mito quixotesco se constrói na unidade didática somente pelas inter-relações e conexões promovidas fora do material.

As apreciações de Chartier (2001, p. 114) sobre as apropriações de leitura auxiliam a análise: “Cada comunidade organiza, explícita ou implicitamente, suas práticas de leitura e suas representações a partir da leitura particular de um texto particular.”. Com a sua afirmação, o historiador reforça a necessidade de se ler com independência, no sentido de que um texto além de ser um “portador de conteúdo” pode gerar novas representações derivadas de novas apropriações culturais.

É crucial salientar que para o historiador o termo “apropriação cultural” é usado como “pluralidade de usos”, “diversidade de compreensão dos textos”, não no

sentido de uma tentativa de se estabelecer monopólios “sobre a formação e circulação de discursos” (CHARTIER, 2001, p. 116). No entanto, ele não deixa de reconhecer que apesar das múltiplas apropriações que um texto pode receber, elas “[...] não destroem a ideia de que uma obra conserva uma identidade perpetuada, imediatamente reconhecível por seus leitores ou ouvintes” (CHARTIER, 2011a, p. 178).

Por isso, o trabalho intercultural a ser realizado por um professor proficiente na língua e cultura hispânica é essencial, para que ele abra caminhos de leitura para as possíveis pontes que as representações dessas novas apropriações culturais da literatura instauram no material didático. Assim, a imagem da personagem com a bola de futebol na mão, nessa configuração didática, expressa o mito de Dom Quixote como um ícone cultural espanhol que está arraigado ao cotidiano da sociedade, o mito literário é tão universal quanto o esporte, dado que ele é capaz de estabelecer múltiplas pontes com outras culturas.

Em suma, reunindo os traços em comum que os artigos citados apontam em relação à similaridade entre o herói e o esporte futebol, foi possível perceber que a característica sobressalente é o embate físico mobilizado para um resultado incerto. No capítulo 3 “Uma risa ilustrada”, mais especificamente no subcapítulo “El debate de las luces”, Canavaggio (2006, p. 110-11) discorre sobre as diversas pesquisas que realizou sobre a recepção de *Quixote* por seus leitores e autores contemporâneos ou próximos à época de seu lançamento, um dos autores citados é o historiador Gregorio Mayans y Siscar (1699-1781). O autor discorre que Mayans, diferentemente de muitos críticos da obra em seu tempo, apontou o *Quixote* como um grande livro, inspirado em uma epopeia e também discorreu que a personagem “[...] este loco: víctima de su pasión por las novelas de caballerías, este Hidalgo de juicio recto no lo ha perdido solo la cabeza; impulsado por su monomanía, ha cometido pecado de orgullo lanzándose a una empresa disparatada [...]”. As particularidades observadas por Mayans e comentadas pelo escritor francês possuem muita semelhança com os traços em comum dos artigos que comparam a trajetória do herói ao futebol: a paixão pelos ideais cavaleirescos movem Dom Quixote para os embates com finais imprevistos. Desse modo, podemos inferir que os valores míticos sobressalentes nessa representação do mito de Dom Quixote segurando a bola de futebol na unidade estudada estão em maior proximidade aos discutidos pelo público mais contemporâneo à época de Cervantes.

No livro direcionado ao primeiro ano do Ensino Médio só havia essa configuração do mito de Dom Quixote, por isso agora passaremos para a análise do livro do segundo ano, neste há um projeto maior envolvendo um capítulo inteiro da narrativa cervantina.

4.2 O clássico *Dom Quixote* em um mundo globalizado

Figura 10 – “Literatura y globalización: Don Quijote y la actualidad”, *Cercanía Joven: español*, 2º ano do EM.

PROYECTO 1

Literatura y globalización: Don Quijote y la actualidad

Tema: Don Quijote y la actualidad.

Etapas: Sensibilización, contextualización, lectura, reflexión, investigación, planeamiento y acción.

Textos de lectura: *Mi novela favorita*, de Mario Vargas Llosa; *Don Quijote en América*, de Guillermo Díaz Plaja; la aventura de los molinos, capítulo VIII, primera parte del *Ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes.

Objetivos: Reflexionar sobre la influencia de la obra de Cervantes en la cultura antigua y actual y producir catálogo comentado con obras que hacen referencia al clásico español.

Interdisciplinaridad: Este proyecto une el español a la(s) asignatura(s) **Literatura y Sociología**.

Países: Relacionaremos España con los demás países del mundo.

Sensibilización

1. Mira la imagen a continuación.
¿Conoces a estos personajes y el escenario donde están?

Azulejo en la Plaza de España, Sevilla, España. S/d. Dimensiones no disponibles.

2. En el mundo de la literatura, hay algunos libros y autores considerados clásicos. Una obra literaria clásica es aquella que no “muere” en su tiempo, que sigue influenciando el cine, la literatura, la música, las historietas... El clásico o canon literario es, pues, una obra que ostenta tanto valores estéticos como éticos que trascienden su propia época.

Observa las imágenes a continuación y explica por qué se puede afirmar que *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, es un clásico de la literatura universal.

Definición de límites, de forma indirecta

EL CAVALLEIRO DON QUIJOTE

EL GRAN JUEGO DE EL QUIJOTE

EL caballero Don Quijote La aventura de los molinos

La Aventura El Autor El Juego El Inicio El Fin

54

Não escreva no livro.

Figura 11 – “Contextualización”, *Cercanía Joven*: español, 2º año do EM.

Contextualización

Ya sabes que la novela *Don Quijote de la Mancha* es un clásico de la literatura. Muchos textos y escritores hacen referencia a esa obra, como lo hizo Mario Vargas Llosa, escritor peruano ganador del Nobel de Literatura de 2010.

Lee y escucha el comentario de Mario Vargas Llosa para la colección *Mi novela favorita*.

MI NOVELA FAVORITA:
UNA VERSIÓN SONORA DE LA ESENCIA DE LAS OBRAS LITERARIAS PATRIMONIO DE LA HUMANIDAD SELECCIONADAS Y PRESENTADAS POR MARIO VARGAS LLOSA.

Les habla Mario Vargas Llosa. Iniciamos esta interesante serie entregándoles la novela más importante jamás escrita en español y una de mis novelas favoritas: *Don Quijote de la Mancha*.

A veces un autor o un libro se convierten en el símbolo de una lengua y de una cultura. Lo que son Dante y *La divina comedia* para el italiano y los dramas de Shakespeare para el inglés lo es *Don Quijote de la Mancha* para la lengua española. Escrito a fines del siglo XVI por Miguel de Cervantes Saavedra, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, cuyo primer tomo se publicó en 1605 y el segundo diez años después, se convertiría en el libro emblemático de la lengua española, una novela que rompería todas las fronteras e iría conquistando el mundo.

Narra las aventuras de un hidalgo de la Mancha a quien los libros de caballerías enloquecen e inducen a salir a los campos de Castilla, a resucitar las hazañas de los caballeros andantes, en una época en la que estos habían ya desaparecido en Europa.

En un primer momento, los lectores leyeron *El Quijote* como la novela cómica de un personaje estrafalario, que confundía los molinos de viento con gigantes y veía princesas en desastradas campesinas. A su lado, el buen Sancho Panza, aldeano transformado en escudero medieval por la fantasía del Quijote, trataba inútilmente de imponer su sentido común ante la imaginación encabritada de su amo.

Con el tiempo, sin embargo, se vería en *El Quijote* una parábola del hombre idealista y rebelde que se subleva contra las limitaciones de la vida cotidiana y trata de elevar su entorno a la altura de sus sueños. El “Quijote” pasó a ser visto como un adelantado de la historia, un descubridor de mundos, un transformador de la realidad, uno de esos seres gracias a cuya intuición y valentía la humanidad ha progresado desde la caverna primitiva hasta las grandes revoluciones científicas y los viajes espaciales. En cambio, Sancho Panza pasaría a representar el ser conformista; alguien que, si fuera por él, la

humanidad permanecería todavía prisionera de la rutina de la vida animal.

El Quijote es una novela deslumbrante, que entretiene y emociona, un paseo por los pueblos calcinados por el sol y los caminos peligrosos de la España del Siglo de Oro.

Yo intenté leer *El Quijote* cuando estaba en el colegio. Fracasé en mi empeño porque su lenguaje contenía expresiones de difícil comprensión para un niño de pantalón corto.

Años después, lo intenté de nuevo, estimulado por *La ruta de Don Quijote*, un librito de Azorín. Esta vez se produjo el milagro y aquella lectura fue una de las experiencias más memorables que he tenido. Desde entonces he leído el Quijote tres o cuatro veces y siempre como si fuera la primera lectura por la frescura de sus páginas y la viva actualidad de esta novela que acaba de cumplir ya cuatro siglos.

Y ahora escuchemos *Don Quijote de la Mancha*:

“En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, vivía un hidalgo de esos de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor. Tenía en su casa un ama que pasaba de los cuarenta, y una sobrina que no llegaba a los veinte. Contaba nuestro hidalgo con unos cincuenta años. Era seco de carnes, enjuto de rostro; gran madrugador y amigo de la caza. Pero, de pronto, se puso a leer libros de caballería andante y se le pasaban los días y las noches en eso. Y así, del poco dormir y del mucho leer, se le secó el cerebro y perdió el juicio. Y no se le ocurrió mejor cosa que hacerse él mismo caballero andante en imitación de tanto caballero fantástico cuyas hazañas había leído en esos libros. Quería salir a caminar por todo el mundo logrando idénticas hazañas para cobrar igual o mayor nombre y fama”. [...]

Titulo de la colección: Mi novela favorita en CD ROM
 CD ROM 1: El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha
 Serie: Mi novela favorita
 Creador del proyecto Mi novela favorita: Manuel Delgado Parker
 Análisis y comentario: Mario Vargas Llosa
 Dirección general de la obra: Alonso Alegria Amézquita

Não escreva no livro.

UNIDAD 1 – MÓDULO HISPÁNICO: ¿QUE COLORES HAY EN LA DIVERSIDAD?

55

Fonte: *Cercanía Joven*: español Volume 2, p. 55.

Figura 12 – “Proyecto 1”, ejercicios de *Cercanía Joven*: español, 2º año do EM.

PROYECTO 1

Contesta en tu cuaderno:

1. Una de las novelas favoritas del escritor peruano Mario Vargas Llosa es *Don Quijote de la Mancha*. ¿Quién la escribió? ¿En qué época?
2. ¿Qué representa esa obra para la lengua española?
3. ¿Qué representaban Don Quijote y Sancho Panza para los lectores en el inicio y posteriormente, con el paso del tiempo?
4. ¿Cuándo intentó Vargas Llosa leer la obra por primera vez?
5. ¿Por qué se dice que “de tanto leer y de poco dormir” Don Quijote se vuelve loco?
6. ¿Por qué don Quijote quiere luchar contra los molinos?
7. ¿Cuántos siglos de existencia cumplió la novela?
8. En tu cuaderno, relaciona cada número con los nombres, según el audio que has escuchado:

A QUIEN NO LO SEPA

Mi novela favorita es una serie que transforma en sonido cincuenta y dos novelas clásicas de la literatura universal, devolviéndole al género del audio de ficción su *vieja* vigencia. La selección ha estado a cargo de Mario Vargas Llosa, quien comenta cada novela y conduce los programas.

Cada nombre en su sitio

cerrar

otra vez

Disponible en: <<http://nea.educastur.princast.es/quixote/games/game05.htm>>. Acceso el 19 de abril de 2016.

Jorge Mario Pedro Vargas Llosa nació en 1936 en la ciudad de Arequipa, Perú. Es un escritor, ensayista, periodista y político. En 2010, ha sido galardonado con el premio Nobel de Literatura. Sus obras han sido traducidas a más de veinte lenguas, entre ellas, francés, italiano, portugués, catalán, inglés, alemán, etc. Para saber más sobre su vida y su obra, puedes acceder a las siguientes páginas web:

- <<http://linkte.me/w2o88>>
- <<http://linkte.me/n9r49>>
- <<http://linkte.me/g4pj7>>
- <<http://linkte.me/ri6xu>>

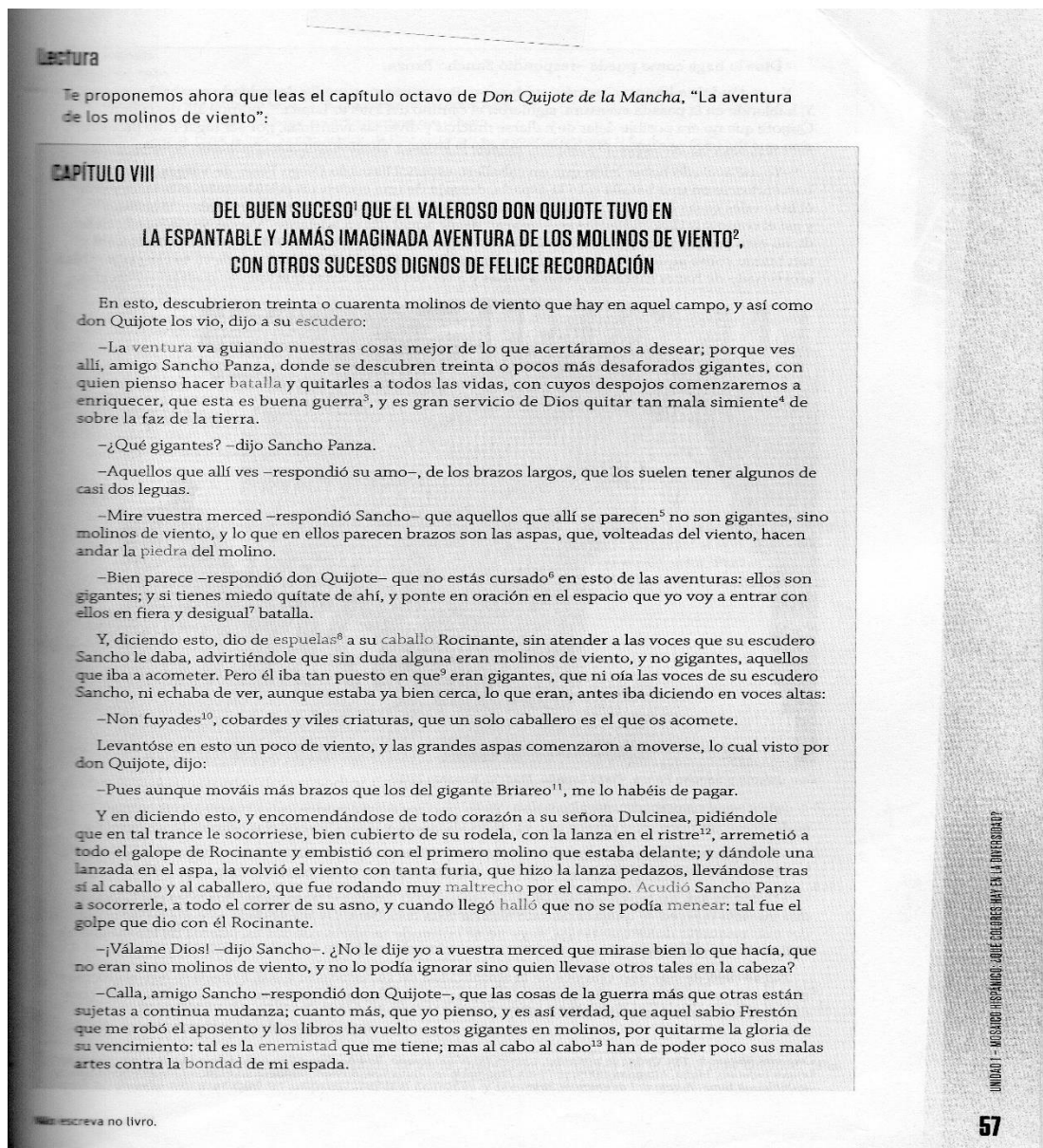
(Accesos el 5 de abril de 2016).

Mario Vargas Llosa

56

Não escreva no livro.

Fonte: *Cercanía Joven*: español, Volume 2, p. 56.

Figura 13 – “Lectura”, *Cercanía Joven*: español, 2º ano do EM.

Fonte: *Cercanía Joven*: español, Volume 2, p. 57.

Figura 14 – “Lectura”, *Cercania Joven*: español, 2º ano do EM.

PROYECTO 1

–Dios lo haga como puede –respondió Sancho Panza.

Y, ayudándole a levantar, tornó a subir sobre Rocinante, que medio despaldao estaba¹⁴. Y, hablando en la pasada aventura, siguieron el camino del Puerto Lápice¹⁵, porque allí decía don Quijote que no era posible dejar de hallarse muchas y diversas aventuras, por ser lugar muy pasajero¹⁶; sino que iba muy pesadoso, por haberle faltado la lanza; y diciéndoselo a su escudero, le dijo:

–Yo me acuerdo haber leído que un caballero español llamado Diego Pérez de Vargas, habiéndosele en una batalla roto la espada, desgajó de una encina un pesado ramo o tronco, y con él hizo tales cosas aquel día y machacó tantos moros, que le quedó por sobrenombre “Machuca”¹⁷, y así él como sus descendientes se llamaron desde aquel día en adelante “Vargas y Machuca”. Hete dicho esto porque de la primera encina o roble que se me depare pienso desgajar otro tronco, tal y tan bueno como aquel que me imagino; y pienso hacer con él tales hazañas, que tú te tengas por bien afortunado de haber merecido venir a vellas y a ser testigo de cosas que apenas podrán ser creídas.



Don Quijote y Sancho Panza. Plaza España, Madrid, España, 2013.

–A la mano de Dios¹⁸ –dijo Sancho–. Yo lo creo todo así como vuestra merced lo dice; pero enderécese un poco, que parece que va de medio lado, y debe de ser del molimiento de la caída.

–Así es la verdad –respondió don Quijote–, y si no me quejo del dolor, es porque no es dado¹⁹ a los caballeros andantes quejarse de herida alguna, aunque se le salgan las tripas por ella.

–Si eso es así, no tengo yo que replicar –respondió Sancho–; pero sabe Dios si yo me holgara que vuestra merced se quejara cuando alguna cosa le doliera. De mí sé decir que me he de quejar del más pequeño dolor que tenga, si ya no se entiende también con los escuderos de los caballeros andantes eso del no quejarse.

No se dejó de reír don Quijote de la simplicidad de su escudero; y, así, le declaró que podía muy bien quejarse como y cuando quisiese, sin gana o con ella, que hasta entonces no había leído cosa en contrario en la orden de caballería. [...]

CERVANTES, Miguel de: *Don Quijote de la Mancha*, edición del IV Centenario, Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española, Madrid, Alfaguara, 2004, p. 75-83. Disponible en: <<http://cvc.cervantes.es/literatura/clasicos/quijote/edicion/parte1/cap08/default.htm>>. Acceso el 7 de enero de 2016.

58

Não escreva no livro.

Fonte: *Cercania Joven*: español, volume 2, p. 58.

Figura 15 – Exercícios de “Proyecto 1”, *Cercanía Joven*: español, 2º ano do EM.

Notas adaptadas.

- 1 "suceso": éxito.
- 2 Los molinos de viento se conocían desde antiguo en España, pero el tipo que vio Don Quijote probablemente era una relativa novedad, y se introdujo hacia 1579, procedente de los Países Bajos.
- 3 "buena guerra": 'guerra justa', en la que era lícito quedarse con el botín.
- 4 "simiente": estirpe, peste; la frase "es gran servicio de Dios quitar tan mala simiente de sobre la faz de la tierra" es una adecuación de *Dii, talem terris averte pestem* ('Dioses, apartad de la tierra tan gran peste'), de Virgilio (*Eneida*, III, 620).
- 5 "se parecen": se ven.
- 6 "cursado": práctico, experimentado.
- 7 "desigual": ardua, sumamente peligrosa.
- 8 "dio de espuelas": espoleó.
- 9 "tan puesto en que": tan empeñado, tan convencido de que.
- 10 "Non fuyades" significa 'No huyáis'. Al volver a la aventura caballerescas, Don Quijote retoma el lenguaje arcaico.
- 11 El gigante Briareo es el hermano de los Titanes, hijo del Urano que se opuso a Júpiter; según la mitología poseía cien brazos y cincuenta cabezas con bocas que arrojaban llamas. La idea de amenaza horrible se hace así presente.
- 12 "visite": soporte en el peto de la coraza para encajar y afianzar la empuñadura de la lanza; así, al atacar, se podía impulsar con todo el cuerpo y no solo con el brazo.
- 13 "mas al cabo al cabo" significa 'al fin de todo'; la duplicación, como en otras ocasiones, es un potenciador de la expresión.
- 14 "tornó a subir sobre Rocinante, que medio despalado estaba" significa que 'tenía medio descoyuntada la paletilla'.
- 15 Paso entre dos colinas en el camino real de la Mancha a Andalucía, también llamado Ventas de Puerto Lápice.
- 16 "pasajero": transitado.
- 17 Lo relatado sucedió en el cerco de Jerez (1223), en tiempo de Fernando III; "machucar" significa 'machacar'.
- 18 "A la mano de Dios": 'Que sea lo que Dios quiera', 'Hágase su voluntad', 'Me recomiendo a la mano de Dios'.
- 19 "no es dado": no está permitido.

A QUIEN NO LO SEPA

Don Quijote de la Mancha es considerada por algunos una novela de caballería en la que se cuentan las hazañas y proezas de un caballero. Los libros de caballería son géneros literarios en prosa, de gran éxito y popularidad en el siglo XVI en España, Portugal, Francia e Italia. Sus principales características son la idealización del amor del caballero por su dama, la importancia del honor y la búsqueda de aventuras.

Reflexión

- 1 Caracteriza a los personajes que intervienen en este episodio:
 - I. Don Quijote
 - II. Sancho Panza
- 2 ¿Dónde se desarrollan los sucesos de este capítulo? ¿Qué caracteriza ese espacio?
- 3 ¿Cómo actúa el narrador del episodio? Contesta en tu cuaderno.
 - I. Narrador-personaje: el narrador cuenta unos hechos reales o imaginarios que le suceden a él mismo y actúa como protagonista del episodio.
 - II. Narrador-testigo: el narrador cuenta unos hechos reales o imaginarios que suceden a otros y actúa como testigo y transcriptor del episodio.
- 4 ¿Cómo se relacionan la realidad y la ficción en este episodio?
- 5 En tu opinión, ¿se puede afirmar que Don Quijote transforma la realidad? Justifica tu respuesta.
- 6 ¿De qué forma las novelas de caballería influenciaron al personaje principal de la novela? Para contestar esta pregunta, relee el texto de Mario Vargas Llosa y las características de los libros de caballería del cuadro *A quien no lo sepa*.
- 7 Por la lectura del episodio de los molinos se ve la riqueza imaginativa de la obra *Don Quijote*. ¿Por qué se puede afirmar que es imprescindible conocer y leer esta obra?

no escriba no livro.

UNIDAD 1 - MOSAICO HISPÁNICO: ¿QUÉ COLORES HAY EN LA DIVERSIDAD?

59

Fonte: *Cercanía Joven*: español, Volume 2, p. 59.

A unidade didática que aloca e apresenta o projeto “Literatura y globalización: Don Quijote y la actualidad” é a denominada: “Mosaico hispánico: ¿Qué colores hay en la diversidad?”. As imagens, os textos, as questões e os links fornecidos sobre o mito de Dom Quixote fazem parte do capítulo 2: “Lengua y literatura: ¿Qué libro quieres ler?”. Os objetivos listados como propósitos da unidade suscitam a busca pelo conhecimento da pluralidade linguística dos países falantes de espanhol; do desfrute das pinturas de Cândido López; do estudo da “Guerra de la Triple Alianza”; da aprendizagem dos sons das letras “d”, “t”, e dígrafo “ch”; da reflexão sobre o

preconceito linguístico; das cores em espanhol e objetiva a produção de um catálogo sobre *Dom Quixote de La Mancha*.

A orientação dada ao docente de literatura e língua pelo LD no “Manual do professor”, acerca do projeto sobre *Dom Quixote*, é para que ele desenvolva um trabalho interdisciplinar em conjunto com um professor de sociologia. O motivo dado pelas autoras é o de estabelecer reflexões sobre a herança cultural que a obra cervantina deixou desde a sua publicação até a atualidade. Outra explicação fornecida para o estudo da obra no projeto é a reflexão sobre o mundo globalizado que permite a vivência de relações interpessoais e interculturais como forma de se conhecer o outro e mitigar os efeitos da desigualdade e da intolerância. Para o reforço dessa abordagem, as diferenças geradas pela convivência entre as personagens Dom Quixote e Sancho Panza são citadas como um exemplo do respeito que possuem um pelo outro, visto que as suas posturas no percurso da narrativa são descritas pelas autoras não como inconciliáveis, mas como complementares: “Así como los personajes de Cervantes, nosotros convivimos con personas muy diferentes de nosotros y muchas veces somos amigos y novios de ellas, porque nos gustan como son” (COIMBRA; CHAVES, 2016, v.2, p. 239).

O processo de globalização é associado aos preceitos de alteridade e está representado no projeto pela literatura cervantina, mais especificamente pela relação entre Dom Quixote e seu fiel escudeiro Sancho Panza. Conforme explicado no início do projeto pelas autoras, na página 54: “Literatura y globalización: Don Quijote y la actualidad”, o objetivo principal é o de refletir sobre a obra de Cervantes na cultura antiga e atual para a confecção de um catálogo comentado com os exemplares que fazem referência ao clássico espanhol. Uma característica que o livro didático já aponta no início da atividade sobre *Dom Quixote* e que chama atenção é o seu *status* de clássico da literatura, o que reforça essa observação é fato de o material deixar evidente que a configuração das comandas dos exercícios vão dar ênfase na representação da escrita cervantina na cultura antiga e atual. Fato que *per se* denota a permanência da narrativa ao longo da história.

As referências inesgotáveis e adaptações a que submeteram e submetem *Dom Quixote* após mais de quatro séculos de existência já falam por si só acerca de sua perenidade e longevidade, no entanto precisamos nos ater aos elementos constitutivos da obra para compreendermos melhor essa condição tão discutida por críticos que estudam o campo da estética da recepção. O aspecto que o livro

didático apresenta sobre a narrativa é o mesmo que Jauss, respaldado por H.G. Gadamer analisa de forma mais visceral em sua teoria sobre os clássicos, com base no estudo o autor afirma que:

Sua definição segundo a qual “o que é ‘clássico’” não necessita primeiramente da superação da distância histórica, pois, em mediação constante, realiza por si só essa superação, escapa à relação de pergunta e resposta constitutiva de toda tradição histórica. Se clássico é “o que diz algo ao presente como se o dissesse especialmente a ele”, então não se teria de buscar primeiramente no texto clássico a pergunta para a qual ele constitui uma resposta. O clássico que de tal forma “significa e interpreta a si mesmo” (JAUSS, 1994, p. 38, destaques do autor).

O texto literário clássico como explicado por Jauss é atemporal, quebra as barreiras históricas, pois sua interpretação em cada época vai se resignificando, mas o autor refuta de certa forma os dizeres de que o clássico “significa e interpreta a si mesmo”. Ao explicar o sucesso e a permanência de *Madame Bovary* em contraposição ao livro hoje esquecido *Fanny*, dois romances com a mesma temática e voltados ao mesmo então novo público burguês, o crítico diz que:

Quando, então, o novo horizonte de expectativas logrou já adquirir para si validade mais geral, o poder do novo cânone estético pode vir a revelar-se no fato de o público passar a sentir como envelhecidas as obras até então de sucesso, recusando-lhes suas graças (JAUSS, 1994, p. 33).

A explicação se deveu ao fato de que algumas obras só passaram a ser consideradas como clássicas devido ao processo de recepção de seu público e, segundo o autor, tendo o perfil desse público se modificado devido ao contexto do período histórico ao qual pertence, as mesmas obras conceituadas como clássicas podem passar a não resignificar mais como antes. No entanto, isso não ocorreu com *Dom Quixote* que até os presentes dias é lido, relido, adaptado e referenciado, atribuições que são plenamente contempladas pela coleção *Cercanía Joven*. Pois, como se nota o LD deixa essa condição bem evidenciada no início do projeto didático da unidade, principalmente quando as autoras tecem a explicação de que o clássico “ostenta tantos valores estéticos como éticos que transcendem su propia época” (Coimbra; Chaves, 2016, p. 54).

As imagens que constam na mesma página da abertura do projeto em “Sensibilización” vêm para reforçar a ideia de permanência da obra por meio de suas releituras feitas pelos diversos tipos de arte, pela própria literatura, pela pintura, pelo

cinema e também em configurações no universo virtual, como em jogos e em *sites*. Cada uma das imagens remete a um tipo de manifestação cultural diversa e a orientação feita ao discente é a de observá-las e dizer se *Dom Quixote* é um clássico da literatura universal. Esse tipo de abordagem, além de frisar o *status* da obra como atemporal também “obedece” a uma demanda de nossa sociedade chamada de pós-industrial, nomenclatura ligada ao conceito muito discutido por Edgar Morin (2018, XXI-XXIII), permeado pela predominância da cultura de massa, expressão cultural pautada nas lógicas de produção, com estruturas de representações dinâmicas. As manifestações culturais de massa são vistas pelo filósofo não como inferiores, mas como uma forma específica, típica da modernidade por conter conceitos da indústria que se revertem na produção de imaginários coletivos com uma pretensão universal.

Morin (2018, p. 12-13), ao enredar considerações sobre os sistemas fomentadores da indústria cultural, pontua dois tipos: o Estado e a iniciativa privada. O autor adverte que mesmo em países que se intitulam mais liberais economicamente como é o caso dos Estados Unidos, os órgãos governamentais não deixam a iniciativa privada “inteiramente entregue à sua própria evolução: o Estado é, pelo menos, polícia”. Por isso, conteúdos culturais se diferenciam mais ou menos de acordo com a intervenção estatal, variando de lugar a lugar. Por menor ou maior que seja a intervenção, o pensador reflete que:

O sistema de Estado quer convencer, educar: por um lado, tende a propagar uma ideologia que pode aborrecer ou irritar; por outro, não é estimulado pelo lucro e pode propor valores de “alta cultura” (palestras científicas, música erudita, obras clássicas). O sistema privado é vivo porque é divertido. Quer adaptar sua cultura ao público. O sistema de Estado é afetado, forçado. Quer adaptar o público à sua cultura. É a alternativa entre a velha governanta deserotizada – *Anastácia* – e a *pin-up* que entreabre os lábios (MORIN, 2018, p. 13, destaque do autor).

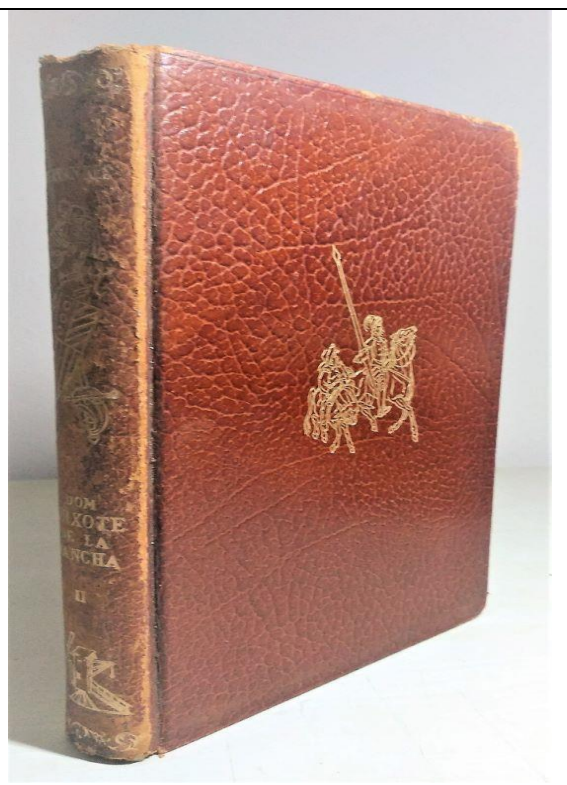
Em se tratando de livros didáticos podemos dizer que temos um misto de “sistemas regulatórios” que ali coexiste, o estatal representado pela regulamentação dos parâmetros do PNLD e o privado refletido pelas editoras. Os elementos que permitem essa afirmação estão respaldados pelas próprias palavras de Morin, pois notamos a presença do clássico *Dom Quixote* muito explorado na coleção em forma de projeto, como também a sua inserção em jogos *online* e *sites* repletos de imagens chamativas, principalmente com a incorporação da imagem multicolorida de

um jogo na página 56. Dessa forma, temos a metáfora anafórica da velha governanta em *Anastácia* e da *pin-up* presente também no material, com o Estado querendo “adaptar o público à sua cultura” e o poder privado querendo “adaptar sua cultura ao público”.

Mesmo com as representações atrativas e interativas que o universo dos jogos promove, o projeto de mostrar a obra quixotesca como um clássico não é traído pelo LD, visto que o tom de sobriedade é ressaltado pelas cores das imagens da página 55, os tons de marrom e dourado predominam nas figuras. O dourado do sol, iluminando os dias de aventuras cavaleirescas, como o marrom da terra, palco de tantas batalhas travadas por Dom Quixote. As cores, além de remeterem a essas e outras possíveis interpretações, também alçam semelhanças com a imagem dos livros clássicos de antigamente, com as suas capas de couro marrons ou pretas, como escrita e artes em dourado, conforme é notado na imagem do Azulejo em Plaza de España, Sevilla:

Figura 16 – Azulejo em Plaza de España, Sevilla.

Figura 17 - Capa da primeira edição de Dom Quixote no Brasil, de 1952



Fonte: *Cercanía Joven: español*, Volume 2, p. 56.

Fonte: *Esmeril Editora e Cultura – Revista Mensal*.

Dentro dessa perspectiva de cultura de massa explicada por Morin (2018, p. 45), o autor preconiza que há um ponto negativo e outro positivo, o primeiro seria que a multiplicação de uma obra dentro da “indústria cultural” pode ser feita segundo as próprias normas dessa indústria, privilegiando por exemplo valores da chamada “alta cultura”, no entanto, um fator positivo seria a democratização do conteúdo multiplicado. Em se tratando de *Dom Quixote*, como observado pela gama de reproduções existentes em vários tipos de arte, como demonstrado pelo livro didático, as mais variadas multiplicações só aumentam a popularidade da obra. Mas, como tudo possui uma vertente negativa, como pontuado por Maria Augusta Vieira (2002, p. 10) e mostrado no primeiro capítulo, essa enorme gama de reproduções também contribuiu para que muitas pessoas “conhecessem” a obra mesmo sem tê-la lida de fato.

“O essencial é, portanto, compreender como os mesmos textos – em formas impressas possivelmente diferentes – podem ser diversamente apreendidos, manipulados, compreendidos” (CHARTIER, 2002a, p. 70). A assertiva reforça a ideia de que o mito de Dom Quixote pode conservar ou ganhar nuances de acordo com a manipulação que um determinado suporte/ objeto faz dele, como pode ocorrer também com as imagens inseridas. Como o exemplo mostrado na abertura do projeto (p. 54 do LD) evidencia com as figuras de traços mais clássicos, como ocorre com a representação do cavaleiro medieval no azulejo, no encarte do filme, no *Blog* de abertura de jogos, todas com os ornamentos sustentando em destaque as cores mais sóbrias (marrom e dourado). Desse modo, a democratização do conteúdo mítico quixotesco dentro do LD estudado na configuração da abertura do projeto, privilegia a sua recepção mais difundida, a promovida pelo Romantismo, pois esta foi amplamente disseminada e popularizada pelos traços dados ao cavaleiro por Gustave Doré:

Figura 18 – Ilustração das personagens Dom Quixote e Sancho Panza criada por Gustave Doré para uma edição francesa de 1863.

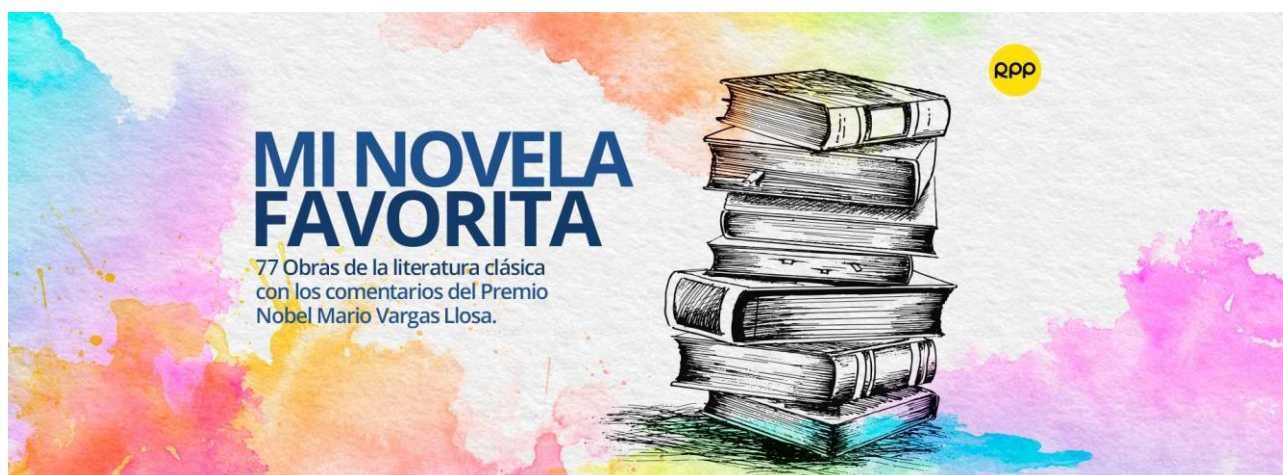


Fonte: site *BlogLetras Inverso e Reverso*.

Assim, essa primeira configuração do projeto constante no livro dois revela esse viés da representação do mito de Dom Quixote, advinda do Romantismo e que foi uma das responsáveis pela consolidação e perpetuação desse mito literário, conforme defende Montero Reguera (2007, p. 143), mencionado no terceiro capítulo.

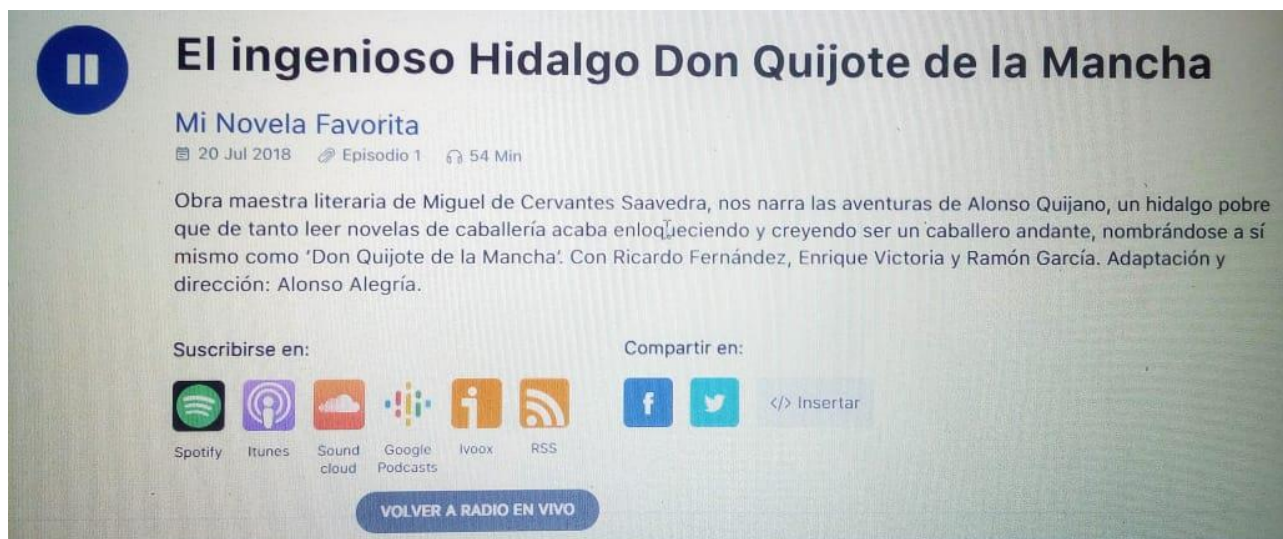
A próxima atividade transcrita para a análise é totalmente voltada à obra *El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha* e faz parte de outro projeto (constante fora do LD) chamado *Mi novela favorita*, com comentários feitos especialmente por Mario Vargas Llosa sobre a sua experiência de leitura da obra. A narrativa gravada pelo escritor foi a que inaugurou esse projeto literário de uma rádio peruana:

Figura 19 – Projeto *Mi novela favorita*.



Fonte: site *Radio En Vivo*.

Figura 20 – Projeto “Mi novela favorita” *El ingenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha*.



Fonte: *site Radio En Vivo*.

A página 55 do LD traz uma transcrição do áudio declamado por Vargas Llosa, nele o escritor tece um comentário sobre a sua estreita relação com o livro de Cervantes. Após o depoimento do autor há apenas um trecho inicial da narrativa quixotesca no material, ele é contado oralmente em 54 minutos no *site* do projeto original da rádio *online*, chamada *Radio En Vivo*, a emissora possui seu endereço eletrônico disponibilizado pelo LD. O projeto da rádio reúne uma série de *podcasts* não só com conteúdos literários, mas também produções com áudios de informações variadas, que vão de entrevistas a aconselhamentos de saúde. Os áudios gravados por escritores e por várias personalidades do Peru continuaram a ser publicados até novembro de 2020 e contam com textos como *As viagens de Gulliver*, *Os três mosqueteiros* e *A dama das Camélias*, totalizando até o presente ano sete temporadas.

O escritor peruano deixa evidente em sua fala que a obra *Dom Quixote* é o símbolo da língua e cultura espanhola, assim como é a *Divina Comédia* para os italianos e os dramas de Shakespeare para os ingleses. A escolha do nome de Mario Vargas Llosa para compor um projeto tão importante na coleção é explicada pelas autoras na seção “Manual do professor” pelo motivo de ele ser um autor muito relevante para a literatura hispano-americana e também pelo fato de: “En 2010, le fue outorgado el Premio Nobel de Literatura. Si un gran escritor elige el clásico Don

Quijote como una de sus novelas favoritas es porque la obra tiene que ser magistral” (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 239).

Vargas Llosa desvela como se deu a recepção de *Quixote* ao longo dos séculos, explica que em um primeiro momento a narrativa foi lida como cômica, pertencente a uma personagem peculiar que confundia os moinhos de vento com gigantes. Com o tempo, o autor elucida que a história foi interpretada como uma parábola de um homem idealista e rebelde que se revolta contra as limitações da vida cotidiana. Vargas Llosa termina sua explanação ilustrando que o cavaleiro andante passou a ser visto como um homem a frente de seu tempo, como um descobridor de mundos, transformador da realidade e de grande intuição e valentia. O aspecto do mito quixotesco levantado por Vargas Llosa em seu texto é justamente aquele que evidenciamos anteriormente como fruto da movimentação dos referentes semântico e sobrenatural. O idealismo, a rebeldia, a intuição e a valentia são as características predominantes do cavaleiro, são os seus mitemas que nas adaptações se transformam em mitologemas. São esses traços, esses valores míticos que levam Dom Quixote a ser “descobridor de mundos” e “transformador da realidade”, eles estão caracterizados como os mitologemas do herói, conforme muito bem pontua Esther Bautista Naranjo (2013, p. 44): “[...] son aquellos interrogantes o cuestiones esenciales a las que el mito trata de dar respuesta [...]”.

A caracterização de Dom Quixote como um “descobridor de mundos” que busca respostas para questões essenciais vai ao cerne, principalmente do referente sobrenatural, deslindado por Losada Goya (2017, p. 22) como uma categoria de relatos do discurso mítico que está além do referente semiótico dos estruturalistas, como também do referente semântico. Esse referente estabelece uma conexão entre mundos aparentemente desconexos, ele está centrado na fé que a personagem possui em um mundo que aos olhos do leitor seria pura fantasia (Pageaux, 2000 *apud* Losada Goya, 2017, p. 17). A fé que move o cavaleiro da triste figura é o sentimento que desencadeia todas as suas aventuras no desenrolar da narrativa, é por meio da crença nos heróis e na instituição da cavalaria que Quixote desbrava o seu mundo natural, mas também sobrenatural.

O referente sobrenatural do mito literário quixotesco emana o movimento que desencadeia o vai e vem entre o mundo natural e sobrenatural, ele aprofunda uma característica do mito que é a maleabilidade. O mundo sobrenatural a que nos referimos não é necessariamente aquele que é habitado por criaturas

fantasmagóricas ou composto em essência por um firmamento, mas aquele que causa uma estranheza no receptor (leitor) por não possuir elementos comuns do seu próprio mundo. Em se tratando da narrativa cervantina poderíamos enumerar uma série desses elementos, pois eles inundam o universo do cavaleiro, como ocorre com as suas visões dos gigantes, das bruxas, da sua descida e avistamentos na cova de Montesinos, entre outros. Motes que reforçam a existência de sua fé e idealismo e que acentuam o trânsito entre os mundos.

O ato quixotesco de descobrir mundos não é permeado apenas por um estímulo, ele se circunscreve nas ações da personagem por uma natureza interna e externa. A motivação interna, inquietação que se traduz como idealismo e fé, conduzem Dom Quixote pela busca de um novo mundo porque o seu próprio, a sua realidade natural não condiz com o que ele enxerga como admissível, assim talvez a resposta buscada por esse mito durante a sua trajetória na narrativa seria aquela que promovesse uma nova realidade em contraposição à que ele julga como injusta. Por isso, não há como definir se a busca que perpassa a trajetória do herói tem origem apenas em um fator externo, como ler muitos livros de cavalaria e confrontar a sua realidade; ou em um fator interno, como a insatisfação com a sua própria vida. No entanto, se Dom Quixote é conceituado como mito literário por sua maleabilidade, provavelmente as duas motivações compõem o discurso que constrói a narrativa mítica.

Em *O herói de mil faces*, Joseph Campbell (2007, p. 370; 373), no capítulo “Mito e sociedade”, para traçar uma trajetória dos diversos tipos de heróis até chegar em “O herói de hoje”, o autor define o indivíduo como “mera fração e distorção da imagem total do homem”, pois a cada período da sua vida ele é limitado a uma condição. Campbell disserta que a plenitude do homem não é alcançada enquanto ele é encarado apenas como um indivíduo, mas como um membro de uma sociedade, por isso o seu pertencimento ao coletivo resgata uma ancestralidade e o coloca em harmonia com o mundo. Já aquele homem que se encontra exilado de uma comunidade, é considerado pelas palavras do mitólogo como um “zero à esquerda”, entretanto esse exílio é delimitado como o primeiro passo de uma busca, descrita por ele como um processo que: “Cada pessoa traz dentro de si mesma o todo; por conseguinte, é possível procurá-lo e descobri-lo no próprio íntimo.” Assim “A moderna tarefa do herói deve configurar-se como uma busca destinada a trazer outra vez à luz a Atlântida perdida da alma coordenada”.

Por que então Dom Quixote seria um descobridor de mundos, como o elege Vargas Llosa? Campbell (2007, p.372-73) argumenta que a moderna tarefa do herói é a de devolver a luz à sociedade, ou seja, “tornar o mundo moderno espiritualmente significativo”, essa “maturidade” que para ele foi perdida porque:

O problema da humanidade hoje, portanto, é precisamente o oposto daquele que tiveram os homens dos períodos comparativamente estáveis das grandes mitologias coordenantes, hoje conhecidas como inverdades. Naqueles períodos, todo o sentido residia no grupo, nas grandes formas anônimas, e não havia nenhum sentido no indivíduo com a capacidade de se expressar; hoje, não há nenhum sentido no grupo – nenhum sentido no mundo: tudo está no indivíduo.

O mundo moderno de Campbell, o século XX, é considerado como o oposto daquele que teve mitologias coordenadas, precisamente devido ao fato de o homem desse novo ciclo não se curvar aos mistérios e seus símbolos que eram vitais às tribos ancestrais e sociedades mais antigas. O autor defende que a noção de uma lei cósmica para a qual o homem deveria curvar-se “passou pelos estágios místicos preliminares representados na antiga astrologia, e hoje é simplesmente aceita, em termos mecânicos, como fato consumado” (2007, p. 375). A isso tudo ele atribui como uma consequência da sociedade moderna não expressar/ enxergar sentido pelo coletivo/ grupo, mas pelo indivíduo. É nessa transição, nesse entrelugar que parece habitar Dom Quixote, como se Cervantes, no século XVII, tivesse uma luneta e pudesse observar lado a lado a transição entre esses dois mundos descritos por Campbell (o moderno e o antigo) e atribuisse magistralmente ao herói elementos de ambos os universos.

Dom Quixote, uma personagem estudada como um mito literário porque, além de todos os atributos que elencamos até agora, nas palavras de Vargas Llosa é “um descobridor de mundos” por transitar entre os dois mundos: o natural e o sobrenatural. A personagem quando está na pele de Alonso Quijano vive no mundo natural e enxerga o mesmo que as outras personagens da narrativa, mas quando incorpora Dom Quixote mantém contato constante com o mundo sobrenatural, a submersão nesse universo além de fazê-lo enxergar por outros óculos sempre motivado pelo seu idealismo, homenageia mesmo que de forma paródica os seus ancestrais, os cavaleiros que lhe inspiraram e lhe transmitiram fé. Não é sem razão que o herói foi considerado por muitos críticos como o primeiro mito do individualismo moderno e o romance também como o fundador dos chamados

romances modernos. Dom Quixote possui esse referente sobrenatural por transportar reminiscências de uma mitologia antiga e de tradição oral ao homenagear os heróis medievais de cavalaria, mas sem deixar de acentuar um paradoxo que flui ao mesmo tempo para uma monomania centrada no individualismo, traço bastante apontado por Canavaggio (2006). Transições paradoxais que mantêm uma coerência na obra, pois o herói, apesar de possuir como meta a busca por um mundo melhor para o coletivo, sustenta uma motivação que parte de sua fé individual, tudo isso por se enxergar como um cavaleiro que transcende os atributos mais nobres de seus ancestrais.

Em *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura* (2016, p. 12), Angela Kleiman, ao deslindar que a compreensão de textos envolve múltiplos processos cognitivos, alega que:

Ao suprimos o contexto maior, os diversos elementos discretos e descontínuos emergem como elementos de uma unidade significativa: o esforço para compreender mediante essa interpretação e construção de contexto é o esforço que subjaz à utilização de conhecimento prévio na leitura [...].

O que Vargas Llosa faz na introdução do áudio, antes da narração da história, é expor o seu conhecimento prévio da obra para poder situar o ouvinte (leitor) sobre algumas peripécias realizadas pelo cavaleiro. Aqui neste contexto do LD, o escritor se torna o intermediário desse processo de introdução do “contexto maior” no intento, talvez de facilitar a compreensão de seu interlocutor. Por isso, o conhecimento prévio do escritor passa a ser nesse momento o conhecimento do ouvinte. Em se tratando de nosso objeto de estudo ser o livro didático, a escolha do *podcast* acaba contribuindo para compor o discurso desse gênero que consideramos como híbrido, conforme elucidado no terceiro capítulo, dado que a fala de Vargas Llosa é transposta com o objetivo de “didatizar” (aclarar) de certa forma o entendimento da narrativa para que os alunos possam resolver os exercícios que se derivam dela. Essa “tradução” funcionaria como uma ponte intercultural para o aluno, principalmente no que se refere as considerações simbólicas que constroem Dom Quixote como um mito literário, entretanto, ainda seria de fundamental importância o aprofundamento dessas questões feito pelo trabalho docente.

Algumas das considerações sobre a personagem Dom Quixote e sobre a obra cervantina elucidadas pelo escritor peruano, mesmo que empreendidas de uma

forma bem mais breve, vão ao encontro do estudo de Canavaggio (2006), acerca da recepção de *Dom Quixote* ao longo dos séculos. Entretanto, talvez seja pertinente destacar que Vargas Llosa acrescenta um detalhe em sua apreciação não presente no livro do crítico francês, que é a referência ao gênero parábola em caracterização à obra, ela é apresentada como “[...] una parábola del hombre idealista y rebelde que se subleva contra las limitaciones de la vida cotidiana y trata de elevar su entorno a la altura de sus sueños” (Coimbra; Chaves, 2016, p. 55).

Em *Don Quijote, del libro al mito* (2006), a visão de que o romance seria uma parábola não é cogitada, o que há em comum com a perspectiva de Vargas Llosa é a caracterização da personagem Quixote como um homem idealista, que é advinda da época da *España de Las Luces*, conforme mencionado no primeiro capítulo desta tese. Mas, Gilbert Durand (2013, p. 345-46), ao elucidar a caracterização dos mitemas em dois tipos: o patente (repetição explícita) e o latente (repetição implícita), explica que “[...] cuando hay redundancia del esquema mítico latente, el relato tiende al apólogo, a la parábola, como en las *Fábulas* de La Fontaine [...]”, o que resulta em uma “[...] traición a la intención en detrimento de la filiación descriptiva del nombre propio.”. No que concerne a *Dom Quixote*, o mitema é uma manifestação patente, pois são traços constituintes da personagem mítica que se repetem por meio de suas ações no decorrer de toda a narrativa. Mas, então por que Vargas Llosa chamaria a narrativa de parábola? Seria um reforço sobre a verve paródica de Cervantes ao escrever a obra? Esta explicação poderia ser uma saída interpretativa, em razão de que a única certeza que a fabulação narrativa traz é de que tudo não é o que parece ser, sendo assim, a obra para o escritor peruano seria uma parábola da parábola, melhor dizendo, uma burla da parábola.

Por esses motivos, seria de grande valia uma melhor investigação dessa característica da obra cervantina no livro didático, dado que uma parábola é uma narrativa alegórica encarregada de transmitir uma mensagem de forma indireta e ela também possui como mote um ensinamento moral, estratégias muitas vezes utilizadas pelos próprios materiais didáticos.

A parábola se utiliza de uma linguagem figurada e os símbolos são muito explorados nesse tipo de narrativa. Para Massaud Moisés, em *Dicionário de termos literários* (1985, p. 385), a parábola é entendida como:

[...] uma narrativa curta, não raro identificada com o apólogo e a fábula, em razão da moral implícita ou explícita, que encerra sua estrutura diamétrica. Distingue-se das outras duas formas literárias pelo fato de ser protagonizado por seres humanos. Vizinha da alegoria, a parábola comunica uma lição ética por vias indiretas ou simbólicas.

Os símbolos estão intrínsecos à linguagem figurada, portanto permeiam intensamente as parábolas, como observado por Moisés, além disso, eles são parte integrante dos mitos. Ao tratar sobre os símbolos para a constituição dos mitos, Durand (2013, p. 28, destaque do autor) descortina uma característica latente a esse assunto, que é o movimento, o dinamismo:

Es efectivamente en la *diferencia* (o, si así lo quieren, en la *diferancia*) donde se invierten los procesos analíticos que permiten comprender la evolución, el cambio, las recurrencias del aparato simbólico, en una palabra, que permiten entrever el desciframiento de un destino individual o colectivo del hombre.

As palavras de Durand auxiliam na compreensão sobre como os símbolos na formação dos mitos são dinâmicos e alhures, resgatam a ideia de que o aparato simbólico encravado em uma palavra pode demonstrar aspectos do individualismo ou de uma sociedade. A diferença a que se refere o autor em relação à recepção dos símbolos está implícita e explícita no processo de recepção da obra Cervantina ao longo de seus mais de 400 anos de existência, valendo como destaque o próprio comportamento da personagem Dom Quixote, que em determinada época é visto como mais cômico e em outra observado como mais idealista, pois a trajetória do herói é descrita por uma linguagem permeada de símbolos, o que facilita a ambiguidade interpretativa em sua recepção.

“Colocar de lado”, “colocar de fora” são sentenças que compõem a etimologia da palavra *diferença*, que vem do latim *differens*, a ideia de movimento e de sair de algo está presente na definição do termo, deve ser por esse motivo que Durand se utiliza dele para explorar o conceito de símbolo. A afirmação sustenta a longevidade dos mitos, como o de Dom Quixote, pois a linguagem narrativa utilizada para narrar as aventuras e compor as personagens, preta de símbolos, permite que o leitor faça esse movimento sair da história, ir para o seu universo pessoal e depois retornar para ela. Reforçando essa observação:

Es cierto que existe también un mecanismo interno en el relato mítico que hace que, del mismo modo que el símbolo se expande semánticamente en

sistemas, el mito se expande en simple parábola, en cuento o en fábula, y finalmente en todo relato literario, o también lleva incrustados acontecimientos existenciales, históricos, y por allí va agotando su significado soberano en las formas simbólicas de la estética, de la moral o de la historia. El mito se constituye en la soberanía de los símbolos profundos, o también simples sintemas anecdóticos (DURAND, 2013, p. 30).

À guisa de ilustração, Durand acrescenta gêneros como a parábola, o conto e a fábula como exemplos de expansão dos mitos, que foram formados por sua vez, por uma expansão dos símbolos. O autor expõe que o relato literário carrega em si incrustados os acontecimentos existenciais e históricos e os transporta de forma simbólica para as camadas mais profundas e/ou superficiais do texto, por meio da estética, da moral ou da própria história. Essa conceituação de Durand é observada na recepção de *Quixote*, tanto pelas exemplificações de Canavaggio, como pela escrita de Vargas Llosa, o mito literário quixotesco em ambos os casos foi sendo interpretado à luz de sua época e, tais recepções, por meio do movimento da *differens* (se colocar de fora), permitiu ao leitor inferir os conteúdos simbólicos do texto de acordo com o seu momento histórico e atribuir-lhe valores axiológicos. São esses recursos, além de outros mobilizados por Cervantes, que fizeram da obra conforme comenta Jauss (1994, p. 28), um caso ideal de objetivação de sistemas histórico-literários, como o acionamento do gênero e do estilo ou da forma que evocaram em sua época “propositadamente um marcado horizonte de expectativas em seus leitores para, depois, destruí-los passo a passo”. Assim, para o autor, o resultado obtido foi:

Assim é que Cervantes faz com que, da leitura de *Dom Quixote*, resulte o horizonte de expectativa dos antigos e tão populares romances de cavalaria, romances estes que a aventura desse seu último cavaleiro parodia, então, profundamente (JAUSS, 1994, p. 28-29).

As palavras de Jauss corroboram com a definição do gênero parábola elaborada por Vargas Llosa em relação a *Dom Quixote*, pois esse gênero que “comunica uma lição ética por vias indiretas ou simbólicas” acaba esteticamente personificado pelas próprias ações do cavaleiro andante, pois ele subverte as atitudes dos tradicionais guardiões da instituição cavaleiresca. Essa subversão ocorreu em um âmbito sincrônico, rompendo o horizonte de expectativas próximo ainda dos costumes de cavalaria dos leitores do século XVII, mas pensando em uma

perspectiva diacrônica, confrontando a atualidade ao universo da cavalaria, provavelmente não haveria esse tipo de quebra de perspectiva leitora, posto que a instituição cavaleiresca e seu estatuto não mais fazem parte do cotidiano do público do século XXI.

A lição ética da parábola ensinada por vias indiretas e simbólicas atribuída por Vargas Llosa ao texto de Cervantes pode ter sido escolhida para fazer parte do projeto do livro didático como uma forma de resgatar as raízes da relação entre a escrita da obra e as transformações da sociedade da época. O *boxe* “A quien no lo sepa” da página 56 contém informações pertinentes para essa nossa argumentação, nele se encontra a seguinte mensagem:

*Mi novela favorita es una serie que transforma en sonido cincuenta y dos novelas clásicas de la literatura universal, devolviéndole al género del audio de ficción su **vieja** vigencia. La selección ha estado a cargo de Mario Vargas Llosa, quien comenta cada novela y conduce los programas (COIMBRA; CHAVES, 2016, v. 2, p. 56, destaque dos autores).*

Ao escolher destacar a palavra “vieja” por outra cor no texto, os autores realçam mesmo sem serem taxativos as transformações ocorridas com a forma de se “contar” histórias, que antes da invenção da prensa eram feitas de forma oral. Como também fica em aberto uma retomada à época em que as narrativas eram encenadas via rádio, as chamadas radionovelas, manifestações culturais nascidas das narrativas folhetinescas da imprensa escrita. Assim, o projeto por meio do *boxe*, se enviesa à visão de Vargas Llosa, pois como o escritor valoriza as questões sociais que incidiram nas transformações dos gêneros textuais. Mas, por que apontar esses aspectos que aparentemente não se relacionam diretamente na análise das representações do mito quixotesco nos materiais estudados? Chartier em capítulo “Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas” (2011a, p. 53) responde parcialmente a essa indagação com seus estudos dedicados à impressão, à livraria e à leitura em relação aos usos que a sociedade fez ou faz da escrita:

Nós devemos submeter a um exame coletivo esses modelos de compreensão localizados no cruzamento das diferentes abordagens da crítica literária, das heranças da sociologia dos textos e dos deslocamentos da história cultural e desenhar assim uma genealogia retrospectiva das mutações que transformam atualmente nossa relação com a escrita.

Os modelos de compreensão que se referem aos usos que a sociedade faz da leitura, com enfoque principalmente nas heranças da sociologia dos textos e dos deslocamentos da história cultural são aspectos muito abordados por Chartier em suas análises, e em muitos de seus apontamentos críticos, o historiador se vale da narrativa quixotesca. No capítulo “Comentário ou três questões – debate do texto “Materialidade e mobilidade dos textos. Dom Quixote entre livros, festas e cenários””, Nelson Schapochnik (2011, p. 206) inclui em suas reflexões sobre apropriação e recepção o trabalho de Chartier acerca da mobilidade de *Quixote*, ele sublinha o processo de invenção da obra cervantina ao incorporar o romance de cavalaria, recurso estudado pelo historiador como “[...] uma operação de tradução de um gênero para outro [...]”. Além disso, Schapochnik esclarece que Chartier encara outra abordagem de Cervantes, a relacionada à linguagem de seu texto como uma apropriação, uma vez que o autor espanhol faz uma conversão de uma linguagem a outra, ou seja, do texto para ser lido ao texto para ser recitado, da prosa para o teatro.

Sobre esse mesmo tema, o que se refere ao apontamento feito por Chartier acerca da apropriação da linguagem em *Dom Quixote*, a pesquisadora Maria Augusta da C. Vieira (2012, p. 136) expressa que:

No entanto, é preciso ter em conta que essa naturalidade no estilo comporta diferentes registros de leitura que podem transitar do anedótico, simplesmente, às questões mais complexas relacionadas com a própria composição. Além disso, ao que tudo indica, Cervantes não apenas optou por uma escrita pautada pela naturalidade, como também soube ridicularizar tão bem como Erasmo em *Elogio da loucura* (1509) a erudição pedante. Em outros termos, soube alcançar a naturalidade, almejada pelos autores do século XVI, ao mesmo tempo em que revestiu seu texto de grande complexidade.

O que Maria Augusta Vieira quer dizer é que o leitor de *Dom Quixote* não pode confundir a “naturalidade” da linguagem com a falta de trabalho na composição das falas das personagens e lapidação do estilo, ela alega que essa “naturalidade” não provém do “yo escribo como hablo”, mas é uma: “[...] naturalidade artificiosa, fruto da ponderação, do cálculo, enfim, de uma criteriosa operação racional.” (VIEIRA, 2012, p. 135). Dessa forma, a apropriação da linguagem teatral que Cervantes faz em *Quixote* não é meramente uma transposição, há intenções claras do autor em fazer uso do recurso para parodiar vários gêneros, como também as condutas de comportamento dos escritores e sociedade, tudo isso feito de uma

forma bem convincente, ludibriando por que não o leitor pela maestria da articulação na linguagem.

Há até uma espécie de personificação plena dessa laboriosa apropriação da linguagem e do gênero teatral a partir do capítulo XXXI da segunda parte. Mario Vargas Llosa (2004, p. XV), em “Una novela para el siglo XXI”, texto especialmente formulado para a edição comemorativa do quarto centenário de *Quixote*, ao se centrar no processo de ficcionalização da realidade como assunto central do romance, demarca essa característica em seu apogeu com o episódio da aparição dos misteriosos Duques sem nome. Nessa passagem, o escritor peruano tece que: “En el mundo de los Duques, Don Quijote deja de ser un excéntrico, está como en su casa porque todo lo que lo rodea es ficción [...]”, ele não deixa de frisar que toda a encenação comandada pelos Duques para enganar Dom Quixote se volta contra eles, pois depois que o cavaleiro e seu amo vão embora do castelo, eles mobilizam seus criados e seus soldados para trazê-los de volta. Assim, o jogo de ficção criado pela interpretação teatral dos nobres se consolida como necessário não só para Dom Quixote, mas também para eles, por isso Vargas Llosa escreve sobre esse fato e sobre os espetáculos arquitetados por don Antonio Moreno: “¿No es esto vivir la ficción, teatralizar la vida, como lo hace Don Quijote, aunque con menos ingenuidad y más malicia que éste?” e acrescenta: “[...] la locura de Don Quijote – su hambre de irrealidad – es contagiosa y ha propagado em torno suyo el apetito de ficción que lo posee.” (VARGAS LLOSA, 2004, p. XV).

O texto de Vargas Llosa sobre *Dom Quixote* presente no LD caracteriza a obra como uma “[...] parábola de um homem idealista e rebelde que se revolta contra as limitações da vida cotidiana e tenta elevar a sua realidade à altura de seus sonhos [...]” (COIMBRA; CHAVES, 2016, v. 2, p. 55, tradução nossa). As palavras do escritor foram elaboradas no ano de 2018 e parecem que fazem uma espécie de síntese sobre parte do texto escrito para a edição do quarto centenário em 2014, pois no áudio de *Mi novela favorita* transcrito para o material, o escritor associa o gênero parábola, que possui como mote um ensinamento ético feito de forma simbólica ao maior objetivo de Dom Quixote, que é o de transformar a sua realidade pela ficcionalização. Por isso, talvez se tenha devido a escolha lexical no texto pelo gênero parábola, visto que o cavaleiro mítico pretende mostrar ao mundo que os sonhos concretizados na ficção são uma forma de nos salvar da crua realidade. A parábola funcionaria até como um gênero digno de um herói mítico, pois quem mais

além dele teria essa autoridade, como preconiza Durand (2013, p. 197) “Para hacer más grande al héroe, basta con enfrentarlo con un mundo menguado y poner en evidencia que su herencia le privilegia en la época degenerada en la que aparece.”

O herói mítico para Durand é aquele que porta qualidades superiores para elevar o mundo em que vive. À luz desse conceito, o mito de Dom Quixote, um herói paródico, por isso visto como uma espécie de anti-herói, não deixa de ser um digno confrontador de sua realidade, de ser porta-voz de um discurso parabólico. Pelo contrário, por subverter os moldes dos heróis clássicos possui uma espécie de licença para romper também a ordem de seu discurso, o cavaleiro parte dos sonhos para a realidade, não da realidade para os sonhos. Por esse caminho, ele demonstra a todos aqueles que o confrontam durante a narrativa que a vida ficcionalizada é mais tolerável. Sobre a “tradução” feita por Cervantes da prosa para o teatro, conforme discutido por Schapochnik (2011), podemos também deduzir com a ajuda das elucidações de Vargas Llosa e de Maria Augusta Vieira, que esse processo é um dos fatores que desencadeia o recurso de parodização na narrativa. Tanto a hibridização dos gêneros que delineia a linguagem da obra, quanto a subversão das condutas sociais presentes no percurso das aventuras de Quixote desencadeiam uma espécie de (des)orientação. Essa empreitada estaria a serviço de uma desordenação do “mundo real” (dentro e fora da narrativa) em busca de ficcionalizá-lo, visto que pelos óculos do mito quixotesco o leitor pode também abrir portas para outras compreensões de uma mesma realidade.

A materialidade das representações do *boxe* “A quien no lo sepa” e do áudio transcrito, além do que já foi apontado, revela a experiência leitora de Vargas Llosa na infância com *Dom Quixote*. O autor conta que fracassou na tentativa de ler a obra porque encontrou uma linguagem com expressões de difícil compreensão, por esse motivo recorreu primeiramente à leitura de *La ruta de Don Quijote*, de Azorín, escolha que lhe promoveu uma das experiências mais memoráveis de sua vida. Portanto, podemos deduzir que o projeto do livro didático em relação a essa atividade específica faz uma apropriação desses conteúdos discutidos no sentido de “atenuar”/ “facilitar” o contato do aluno com o universo quixotesco. O depoimento do escritor peruano é um recurso utilizado para ilustrar que até os grandes escritores tiveram dificuldade para ler a obra de Cervantes, no entanto, sem deixar de estimular a sua leitura, pois o seu discurso enaltece o livro como um clássico da literatura mundial.

Em se tratando de contemporaneidade, o uso de materiais escolares para disseminar a literatura é uma prática usual, dessa forma, os conteúdos disponibilizados geralmente são explorados da forma mais didática possível, fator que pode repercutir em uma nova roupagem das personagens encontradas nos recortes feitos pelos livros didáticos. Destarte, há de se questionar se o conteúdo selecionado pelo livro *Cercanía Joven* acerca de *Dom Quixote* foi uma escolha aleatória ou previamente pensada para compor as atividades didáticas já programadas, como no caso da gravação *Mi novela favorita*, com a participação de Mario Vargas Llosa, utilizada no material como um modo de alcançar o aluno da forma mais abrangente possível.

O uso do áudio, contendo as apreciações críticas de Vargas Llosa, como já comentado anteriormente, classifica a obra quixotesca como pertencente ao gênero parábola. Conforme já visto, esse tipo de narrativa possui um teor alegórico que é moralizante. Tipos de textos muito usados nas instituições de ensino para “didatizar” e facilitar o ensino dos conteúdos programados. A pesquisadora Adriana Gisele Estevão, em *O gênero discursivo parábola na sala de aula: uma proposta de didatização* (2016, p. 12) disserta a esse respeito:

[...] o tratamento de parábolas no contexto escolar encontra respaldo nas observações mostradas acima e, principalmente, no fato de elas possuírem uma função didática muito forte por serem textos alegóricos que, por meio de histórias com exemplos de vida, lições, procuram didatizar certos conceitos subjetivos que são difíceis de serem transmitidos.

Por conseguinte, o livro *Cercanía* traz algumas perguntas dissertativas na página 56, cabe destacar três delas nessa análise: “3. ¿Qué representaban Don Quijote y Sancho Panza para los lectores en el inicio y posteriormente, con el paso del tiempo? ; “5. ¿Por qué se dice que “de tanto leer y de poco dormir” Don Quijote se vuelve loco?”; “6. ¿Por qué Don Quijote quiere luchar contra los molinos?”. A pergunta 3 retoma o depoimento do escritor peruano sobre as diversas nuances na recepção de *Quixote*, já as duas seguintes referem-se à leitura e interpretação que o aluno precisa fazer sobre o texto de Cervantes.

As perguntas de número cinco e seis podem condicionar o aluno a apontar a loucura da personagem Dom Quixote como a sua maior característica, uma vez que a questão cinco já afirma que o herói se tornou louco de tanto ler e dormir pouco e em seguida, a questão seis cobra uma explicação do aluno sobre o porquê de o

cavaleiro ter lutado contra os moinhos de vento. Uma pergunta induz a resposta da outra, pois o discente pressupondo a loucura da personagem, mencionada anteriormente, pode preencher automaticamente com a resposta de que a luta se travava por conta de sua loucura.

Pode ser conjecturado também que as perguntas mencionadas carregam em si algumas reminiscências da questão de número três, pois quando Vargas Llosa enfatiza em sua apreciação que a narrativa Cervantina é uma parábola, atribui-lhe automaticamente as características desse tipo de gênero. Por esse motivo, as duas formulações seguintes (questões 5 e 6), por retomarem uma perspectiva de leitura contemporânea, como a do escritor, resgatam e reforçam de forma indireta o tom moralizante de parábola que foi atribuído por ele. Assim sendo, por essa retomada, tais questões pelas entrelinhas estão transmitindo a mensagem de que a personagem Dom Quixote ficou louca e lutou contra os moinhos de vento como se fossem gigantes porque dormiu pouco e leu muito.

No entanto, se faz necessário frisar que no “Manual do professor”, a resposta dada como correta para a pergunta de número cinco é: “Porque pasa a creerse un caballero andante”. O indício que denota a loucura de Dom Quixote por tanto ler e pouco dormir é a crença em ser um cavaleiro andante, informação que contraria o conteúdo do *boxe* “A quien no lo sepa” da página 59, pois o texto está escrito da seguinte forma: “*Don Quijote de la Mancha* es considerada por algunos una novela de caballería en la que se cuentan las hazañas y proezas de un caballero.”. O *boxe* fornece a informação de que a obra é de fato um romance de cavalaria e não uma paródia desses romances, dessa forma, é contraditório propor como resposta que o herói possa ser considerado louco por se assumir como um cavaleiro.

Apesar de haver no depoimento de Mario Vargas Llosa referências à versatilidade dos atributos dados ao cavaleiro andante ao longo dos séculos, até mesmo como um Quixote idealista, rebelde e descobridor de mundos, conforme ele sublinha, a resolução dos exercícios sobre os textos pode acabar deixando uma última impressão no aluno de que a característica sobressalente da personagem é a loucura, o que não está errado. Porém, as complexidades existentes na obra cervantina e no comportamento de Quixote tão bem exploradas por Vargas Llosa e inseridas no LD, como as investigadas por Maria Augusta C. Vieira, por Gilbert Durand e Roger Chartier não são contempladas nos exercícios dissertativos formulados. Outro apontamento importante a ser feito sobre as questões da página

56, aquelas referentes ao texto do escritor peruano, é o fato de nenhuma delas contemplar a conceituação de gênero parábola atribuída por ele a *Dom Quixote*. Essa lacuna pode funcionar como uma forma de simplificar o estudo da obra cervantina, pois desconsidera as suas complexidades ao não discuti-las.

O cavaleiro da triste figura mostrado pelo projeto do livro didático como um herói da cavalaria tradicional, mesmo que caracterizado como um louco devido à realidade fantasiosa que enxerga, acaba perdendo a sua complexidade paradoxal, pois não é representado como um cavaleiro paródico. Esse aprofundamento poderia ser feito por meio da resposta à questão seis da página 59: “¿De qué forma las novelas de caballería influenciaron al personaje principal de la novela? Para contestar esta pregunta, relee el texto de Mario Vargas Llosa y las características de los libros de caballería del cuadro A quien no lo sepa”, mas não é. Isso ocorre porque o aluno, para responder de que forma os romances de cavalaria influenciaram *Dom Quixote*, precisa recorrer ao texto de Vargas Llosa e ao texto do *boxe* da página 59, mas ao relacionar as ideias dos dois conteúdos fica faltando uma conexão entre elas, dado que o *boxe* caracteriza a obra apenas como um romance de cavalaria. O nexos entre as ideias de ambos os textos poderia ser facilmente estabelecido se no próprio *boxe* fosse acrescentado o adjetivo “paródica” antes ou depois do substantivo “novela”.

As duas séries de questões sobre o mito literário quixotesco dentro do projeto analisado, páginas 56 e 59, mesmo sendo dissertativas, são formuladas com construções enunciativas de ordem mais objetiva, ora iniciando ou compondo as perguntas com verbos no imperativo: “relaciona” (exercício 8, p. 56); “caracteriza” (exercício 1, p. 59), ora com pronomes interrogativos: “qué”; “cuándo”; “por qué”; “cuántos”; “cómo” (exercícios 2, 3, 4, 5, 6, 7, p. 56; exercícios 3, 4, p. 59), ora com preposição mais conjunção ou advérbio: “de qué”; “dónde” (exercícios 2 e 6, página 59). O levantamento dessas características nas formulações dos exercícios não é feito no sentido de invalidar esse tipo de composição, até porque é sabido que um material didático precisa atender à critérios específicos e ser ao mesmo tempo claro e objetivo para que os alunos compreendam as comandas, no entanto, como a análise está direcionada a representação do mito literário é preciso sublinhar esses detalhes por condicionarem a compreensão do conteúdo. Com a ressalva feita, o que se apreende dessa verificação para se pensar é se a objetividade enunciativa das questões dissertativas estão à serviço apenas da coerência e clareza

interpretativa ou se também para restringir o raciocínio do aluno em relação às informações fornecidas pelos textos da unidade do projeto.

Caso o propósito das formulações mais diretas não fosse o de restringir a compreensão do aluno para nada além do repertório fornecido pelos textos, acabou contribuindo para isso, em virtude de que as respostas sugeridas pelo “Manual do professor” são delimitadas unicamente pelos argumentos fornecidos por eles. Exemplificando: a resposta dada para a pergunta “5. ¿Por qué se dice que “de tanto leer y de poco dormir” Don Quijote se vuelve loco?” é a “Porque pasa a creerse un caballero andante”. Outra resposta dada para a pergunta “3. ¿Qué representaban Don Quijote y Sancho Panza para los lectores en el inicio y posteriormente, con el paso del tiempo?” é a:

Según el escritor Mario Vargas Llosa, Don Quijote representaba la imaginación loca y Sancho Panza la realidad y el sentido común. Después, con el paso del tiempo, Don Quijote pasó a ser visto como una parábola del hombre idealista y transformador de la realidad y Sancho Panza, como el ser conformista para quien la humanidad seguiría siendo prisionera de la rutina (COIMBRA; CHAVES, 2016, v. 2, p. 251).

Pela resposta sugerida como correta pelo “Manual do professor” confirmamos a nossa hipótese, a de que o projeto do livro didático na unidade destacada possui como expectativa que o aluno compreenda os argumentos do texto de Mario Vargas Llosa em conjunto com o excerto de *Dom Quixote* fornecido mais as informações do *boxe* “A quien no lo sepa” (p. 59). O problema é que as informações do *boxe* não coadunam de modo claro com a conceituação da obra como parábola pelos motivos já elencados, dessa forma, as complexidades que se derivam das ambiguidades emitidas pelos valores míticos do cavaleiro não são ressaltadas, como também o teor de comicidade existente em relação ao estatuto da cavalaria medieval. Assim, os discentes perdem a oportunidade de enxergar o mito quixotesco como um anti-herói que, ao mesmo tempo, não deixa de ser um herói; um louco, mas são; um monomaniaco, mas um indulgente com as dores e dissabores alheios.

As proposições feitas não partem de um intuito de transformar o LD em um compêndio teórico sobre os estudos críticos da obra quixotesca, até porque há que considerar que o público consumidor desse material é formado por alunos do Ensino Médio. Porém, caberia no mesmo espaço da formulação dos exercícios existentes a substituição de algumas perguntas por outras que abrangessem de modo mais

efetivo as qualificações dadas a Dom Quixote por Mario Vargas Llosa. Como também caberia mais um *boxe* que pudesse incorporar a relação do conceito de gênero parábola com exemplos de algumas das ações do cavaleiro andante no seu percurso durante a narrativa que projetam a sua busca pela ficcionalização da “realidade”, elaboração feita no sentido de corroborar com o mote alegórico do gênero supracitado. Pois, conforme atinado, as observações do escritor peruano poderiam ser usadas como um reforço da parodização tanto dos gêneros textuais, quanto dos costumes sociais na obra. Assim, a parábola poderia ser vista como um gênero inserido em outro gênero, um dos artifícios que o romance utiliza por meio da burla, como uma forma do anti-herói/ herói mítico quixotesco questionar os *status quo* do mundo nas diversas épocas em que é lido.

Isso posto, de acordo com as considerações propostas, cremos que o caráter mítico-literário de Dom Quixote, que é constituído em cerne pelas ambiguidades, pelo seu trânsito constante que o eleva a um entrelugar causado pela movimentação dos referentes semântico e sobrenatural do seu mitologema, traços que mantêm sua complexidade, não é contemplado nessas representações até agora destacadas no projeto da unidade do material didático.

5 CERCANÍA JOVÉN: ESPAÑOL, LINKS E JOGOS

Não é a sociedade que deve orientar e salvar o herói criativo; deve ocorrer precisamente o contrário.

(Joseph Campbell, 2007, p. 376).

O quinto capítulo se abre como uma janela para o mundo quixotesco. Tratamos aqui de universos que se expandem do livro didático, a aventura do herói sai do livro de Cervantes e se adentra no meio virtual. Analisamos atividades que exploram, principalmente a personagem Dom Quixote em situações mais dinâmicas, vislumbramos uma intencionalidade do projeto autoral do livro *Cercanía Joven: español* (2016) alicerçada no sentido de mostrar aos alunos que as personagens mítico-literárias, mesmo as mais antigas, podem se comunicar por meio de diversas linguagens com um público mais jovem.

5.1 Entre *links* e conexões para o mundo quixotesco

A próxima etapa do projeto presente no livro didático se centra em uma leitura do capítulo VIII de *Dom Quixote* que consiste em narrar a sua aventura com os moinhos de vento. Os autores da coleção tiveram a preocupação de selecionar o texto diretamente do *Centro Virtual Cervantes*, sítio proveniente da Espanha que pertence ao *Instituto Cervantes*, referência como órgão curador da língua e cultura espanhola.

Figura 21 – Capa de *Don Quijote de la Mancha*



Fonte: site *Centro Virtual Cervantes*.

O episódio, presente nas páginas 57 e 58 do LD, não foi publicado na integralidade, há mais ou menos metade de seu conteúdo, por isso, além de analisarmos os exercícios que o contemplam, também achamos oportuno discutir até que ponto as edições e os cortes podem contribuir ou não para uma interpretação mais adequada dos alunos em relação à representação que é feita do mito literário quixotesco dentro da unidade didática.

As atividades propostas em decorrência da coletânea de *links* escolhida para o projeto da unidade ainda fazem parte do “Capítulo 4: Mundo futebolero: ¡Fanáticos desde la cuna!”, inserido na “Unidad 2”, chamada “El arte de los deportes: ¡Salud em acción!”. Após os alunos lerem parte do capítulo VIII de *Dom Quixote* e responderem às questões (página 59) que analisamos no capítulo anterior desta tese, em continuidade há a seção “Investigación”, onde é listada uma série de endereços eletrônicos para pesquisa. Junto da listagem de *sites* também foi formulada uma série de orientações para os discentes seguirem em atenção ao resultado que se espera da unidade, as instruções norteiam a confecção de um catálogo que precisa conter informações sobre as várias adaptações da obra cervantina.

A pesquisadora Elúzia Lisboa da Cruz (2010, p. 2-3) ao discutir algumas concepções sobre a forma utilitária de como, geralmente, os textos literários são

explorados nos livros didáticos disserta que alguns materiais tratam esses textos com objetivo desfocado do espaço ao qual tiveram origem e que não os consideram a partir de seu gênero. Esses fatores discutidos pela pesquisadora, acerca do deslocamento do espaço/ origem e gênero dos quais o textos literários fazem parte, ou seja, o fato de eles terem surgido de um gênero específico vinculado a um contexto histórico particular, precisa ser incluído nas análises desse tipo de conteúdo também nos livros didáticos, principalmente quando abordamos a presença e exploração dos mitos literários. Até mesmo porque os próprios trechos alavancados para os materiais didáticos já podem ter sofrido algum processo de adaptação em relação ao seu próprio gênero de origem, como ocorre com muitas versões de várias narrativas.

Um exemplo típico de adaptação de um gênero para outro ocorreu pelo trabalho dos irmãos ingleses Charles e Mary Lamb, que em 1806 adaptaram para jovens leitores as peças de William Shakespeare, com o título *Contos de Shakespeare*. Diógenes Buenos Aires de Carvalho (2006, p. 109), em tese *A adaptação literária para crianças e jovens: Robson Crusoe no Brasil*, comenta os motivos das adaptações feitas: “Os irmãos Lamb, sob encomenda de um editor, usam como estratégia a mudança de tipologia textual, da estrutura teatral para a do conto, para aproximar o leitor inglês iniciante do universo shakespeariano”.

Pelos motivos expostos, os textos literários presentes nas coleções podem também ser vistos como “caleidoscópios” de ideologias, dado que podem ter sofrido um processo de adaptação antes de serem veiculados nos livros didáticos e que, ao mesmo tempo, sofreram modificações para se adequarem em forma de trechos, figuras e exercícios a serem incorporados às unidades de destino. Assim, esse processo gera uma adaptação da adaptação, fazendo nascer um novo texto que não transporta mais o mito quixotesco idealizado da mesma forma que foi por Cervantes e nem mesmo como concebido em sua adaptação, pois as diversas representações geradas pelos LDs podem ter modificado os valores míticos projetados na origem desse mito.

Assim, julgamos relevante complementar as considerações de Elúzia da Cruz com os preceitos de Mário Feijó (2010, p. 127), em *O prazer da leitura – como a adaptação dos clássicos ajuda a formar leitores*, conjecturas cruciais para quem estuda adaptações de histórias clássicas. O autor tece os seguintes comentários sobre alguns trabalhos de adaptação:

Cortar pode ser a maneira mais inteligente de adaptar um clássico para adequá-lo à moral vigente. Cortar o que não deve continuar, porque não pode ser justificado ou atualizado, é um jeito de selecionar o que deve permanecer. Na lógica de uma adaptação escolar, a mutação é uma necessidade para que a obra possa permanecer e ser adotada em sala de aula. Porque herói é herói, seu comportamento tem de ser digno. E a escola é um espaço de legitimação.

A proposição de Feijó nos traz uma reflexão sobre como as adaptações literárias podem estar permeadas de diversas ideologias que nem sempre condizem com a complexidade da materialização do texto de origem. Por esse motivo, se torna imprescindível o cotejo das adaptações feitas pelo livro didático com as suas obras originárias, sejam elas obras consideradas canônicas ou versões adaptadas, para que compreendamos o quanto esse processo pode ou não cristalizar visões muito desfocadas acerca das nuances intrínsecas, aquelas que são fundamentais para identificarmos o mito literário estudado quando são confrontadas com a obra de origem. Como por exemplo, o que ocorre com o mito de Dom Quixote, há algumas características que são mais ou menos estáveis para examinarmos essa personagem, Lasaga Medina (2004, p. 47-46) acentua que tanto Dom Quixote como Dom Juan são arquétipos da modernidade, pois embora ambos tenham raízes medievais eles são, cada um à sua maneira, cavaleiros andantes.

Maira Pandolfi (2017), ao analisar algumas adaptações feitas da obra *El Lazarillo de Tormes*, suscitou considerações importantes acerca das modificações que a obra sofreu durante os processos a que foi submetida. A pesquisadora apontou que na adaptação de *Lazarillo de Tormes* (2008) feita por Teresa Rodríguez houve um silenciamento da ambiguidade presente na personalidade da personagem Lazarillo, pois a publicação, por se “encaixar” como literatura para o público infantil e juvenil, seguiu os preceitos de uma ideologia “politicamente correta”, visto que apagou a menção do envolvimento amoroso clandestino da personagem e manteve apenas seu relato autobiográfico. Essas alterações, segundo Maira Pandolfi, repercutiram em uma representação da personagem a ser vista como uma vítima indefesa da sociedade, desse modo, o perfil de pícaro de Lazarillo de Tormes fica subtraído aos olhos do leitor dessa adaptação. Por esse prisma, é fundamental ressaltarmos que ao vislumbramos esse exemplo, podemos compreender por meio das análises de que forma o processo de adaptação de textos literários no LD, seja de qual tipo for, “enxerga” o seu público leitor, visto que determinadas características

do mito literário quando modificadas podem denotar até que ponto essa abordagem se circunscreve ao projeto autoral do material e/ ou às prováveis adequações ao atendimento de critérios editoriais e critérios do PNLD. Fatores que, a depender do tipo de manipulação, podem afetar uma compreensão mais abrangente das figuras mítico-literários, como a de Dom Quixote.

É importante ressaltarmos ainda que não defendemos um “culto” ao original, muito pelo contrário, o que as correntes pós-estruturalistas, feministas, pós-colonialistas nos mostraram corresponde, hoje, a uma visão mais (des-)hierarquizante e descentralizadora acerca das ramificações intertextuais, proporcionando-nos uma visão mais relativizada das “adaptações”, enfraquecendo o culto do “original”. O que as novas teorias da adaptação tem nos mostrado, desde os postulados bakhtinianos e da Estética da Recepção até Robert Stam e Linda Hutcheon, é que as adaptações podem ser reconsideradas como uma nova e atualizada forma de leitura, re-escrita, crítica, tradução, transmutação, metamorfose, recriação, transvocalização, ressuscitação, transfiguração, efetivação, transmodalização, significação, performance, dialogização, canibalização, reimaginação, encarnação ou ressurreição.

Determinadas reflexões e ressalvas feitas, retornando ao trecho do capítulo VIII, constatamos que as autoras do livro didático não realizaram nenhum procedimento de adaptação do capítulo, afirmamos por intermédio da perspectiva de Linda Hutcheon em sua *Teoria da adaptação* (2006, p. 7) que considera esse processo como:

Adaptação é repetição, mas repetição sem replicação. E há manifestamente muitas intenções diferentes possíveis por trás do ato de adaptação: o desejo de consumir e apagar a memória do texto adaptado ou de colocá-lo em questão e tão provável quanto o desejo de pagar tributo por cópia

O texto de Linda Hutcheon deixa evidente que qualquer que seja o material a ser adaptado, para que ele seja considerado um produto de uma adaptação, não pode resultar em uma mera repetição do objeto que lhe deu origem, já que normalmente o processo visa a um resultado que modifique ou coloque em xeque “a memória do texto adaptado”. Por meio das considerações da autora, podemos afirmar que o texto em si selecionado para o projeto do LD apenas apresenta um recorte do capítulo VIII, não resultando assim em um processo de adaptação. No

entanto, a conexão entre o trecho do texto literário, os conteúdos dos *links*, as comandas e os *boxes* informativos pode engendrar um perfil distinto ao do mito literário de Dom Quixote pertencente ao universo cervantino, isto é, possivelmente mais “didatizado”, uma vez que a produção do catálogo pedido na subseção do LD “Investigación” a ser concluída pelos aprendizes será um produto da junção desses recortes de materiais fornecidos sobre a obra.

Como a ênfase dada pela comanda do material é centrada no episódio dos moinhos de vento, o trecho elencado se estende até a parte em que já ocorreu a luta com esses objetos/ gigantes, se encerrando no trecho em que cavaleiro andante ri da fala de seu fiel escudeiro Sancho Panza. O diálogo no material é recortado quando Sancho está contrariando seu amo no que diz respeito às queixas das dores sentidas provocadas pelas feridas e hematomas das batalhas. Quixote, em um ato que transmite uma grande intrepidez, diz a Sancho que não se queixa das suas dores, no entanto, o escudeiro ao contrário do herói lhe responde que vai se queixar por menor que seja a dor sentida, então, logo a seguir o cavaleiro ri da resposta de seu companheiro:

No se dejó de reír don Quijote de la simplicidad de su escudero; y, así, le declaró que podía muy bien quejarse como y cuando quisiere, sin gana o con ella, que hasta entonces no había leído cosa en contrario en la orden de caballería (*Centro Virtual Cervantes*, parte 2 de 3, s/d).

O trecho transcrito do *site Centro Virtual Cervantes* é o último que consta no livro didático, por isso a leitura do aluno é interrompida nessa parte da narrativa. Todavia, no endereço eletrônico, a história continua até o final do capítulo. Assim, por esse fragmento, o aluno apenas toma conhecimento das peripécias de Dom Quixote com os gigantes, mas o contato com esses últimos diálogos entre o cavaleiro e o escudeiro é perdido pelo corte feito. A continuação do diálogo entre os dois demonstra as diferentes visões que os amigos possuem acerca do estatuto da cavalaria, falas que acentuam o tom de fanatismo do amo perante o tom de deboche de Sancho. E neste mesmo trecho, excluído do parágrafo que foi cortado do LD, segue uma divagação de Sancho a respeito do que conversaram:

Díjole Sancho que mirase que era hora de comer. Respondióle su amo que por entonces no le hacía menester, que comiese él cuando se le antojase. Con esta licencia, se acomodó Sancho lo mejor que pudo sobre su jumento, y, sacando de las alforjas lo que en ellas había puesto, iba caminando y

comiendo detrás de su amo muy de su espacio, y de cuando en cuando empinaba la bota, con tanto gusto, que le pudiera envidiar el más regalado bodegonero de Málaga. Y en tanto que él iba de aquella manera menudeando tragos, no se le acordaba de ninguna promesa que su amo le hubiese hecho, ni tenía por ningún trabajo, sino por mucho descanso, andar buscando las aventuras, por peligrosas que fuesen. (*Centro Virtual Cervantes*, parte 2 de 3, s/d).

Por esse excerto observamos uma espécie de reflexão de Sancho quanto à sua condição de fiel seguidor do cavaleiro andante, nele o escudeiro fica recordando de que não houve da parte de Quixote nenhuma promessa de recompensa em prol de sua dedicação ao trabalho exercido, como se ele estivesse questionando se valeria à pena continuar seguindo o amigo em suas aventuras. Como os discentes não possuem acesso a essa parte do capítulo por meio da coleção didática, cremos que a ausência possa acarretar uma perda de reflexão mais profunda no que tange se pensar até que ponto a amizade pode ser confundida com as relações de trabalho ou até mesmo, que possa conduzir a um prejuízo na visão desse leitor quanto à profundidade reflexiva que o trecho pode gerar com tais ambiguidades. A percepção leitora poderia até ser conduzida ao discernimento de que um discurso mais humorístico pode ser um promotor de críticas sociais válidas mesmo que em épocas muito distantes umas das outras, característica sempre presente no perfil e nas ações geradas pelo mito quixotesco. No entanto, precisamos reconhecer também que o espaço para inserção de conteúdos no LD é limitado, até por questões editoriais e econômicas, por isso os autores precisam lidar constantemente com o recorte de textos.

Figura 22 – Links para pesquisa de “Proyecto 1”, “Investigación”, *Cercanía Joven: español*, 2º ano do EM.

PROYECTO 1

Investigación

- <<http://linkte.me/e88d6>>
Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Se puede escuchar la obra completa en la sección “Fonoteca”.
- <<http://linkte.me/p4z8a>>
Página de la Universidad de Alcalá. Tabla de los capítulos *Quijote de la Mancha*.
- <<http://linkte.me/nzu50>>
La ruta de Don Quijote, de Azorín.
- <<http://linkte.me/k2o55>>
Sitio con juegos, descripción de los personajes y de lugares de la novela y mucho más.
- <<http://linkte.me/lw7ie>>
Páginas con juegos e informaciones sobre *Don Quijote*.
- <<http://linkte.me/q0n6b>>
El Quijote en el aula de ELE.
- <<http://linkte.me/g6vzo>>
Adaptaciones cinematográficas de *Don Quijote*.
- <<http://linkte.me/vut2r>>
Texto que explica por qué se considera *Don Quijote de la Mancha* una obra maestra de la literatura universal y comenta la vigencia de esa obra cervantina en la actualidad.
(Accesos el 7 de enero de 2016.)

Planeamiento

Los productos que se confeccionarán... un catálogo comentado con sugerencias de juegos, videos, películas, adaptaciones al cine, al teatro y a la radio basado en referencias a la obra cervantina *Don Quijote de la Mancha*. Puedes encontrar un ejemplo de catálogos y listas sobre las traducciones del Quijote en <<http://linkte.me/laj45>> (acceso el 7 de enero de 2016).

Los materiales que se necesitarán... una computadora con acceso a internet para hacer investigación.



¡OJO!

“Catálogo (del latín *catalogus*, y este del griego *κατάλογος*, lista, registro) es la relación ordenada de elementos pertenecientes al mismo conjunto, que por su número precisan de esa catalogación para facilitar su localización; por ejemplo, en un archivo o una biblioteca.”

Disponible en: <<http://es.wikipedia.org/wiki/Cat%C3%A1logos>>. Acceso el 7 de enero de 2016.

“El catálogo posee una doble función:

- Registrar ordenadamente los documentos de una colección previamente descrita (descripción bibliográfica) y que contiene los Puntos de Acceso necesarios.
- Señalar su colocación topográfica, indicando dónde se encuentran los documentos (signatura topográfica).”

Disponible en: <<http://www.hipertexto.info/documentos/catalogo.htm>>. Acceso el 7 de enero de 2016.



60

Não escreva no livro.

Fonte: *Cercanía Joven: español*, Volume 2, p. 60.

Figura 23 – “Paso a paso”, *Cercanía Joven*: español 2º ano do EM.

Paso a paso

Primer paso: formar grupos que investigarán varias versiones de la obra *Don Quijote de la Mancha* y las clasificarán según el tipo de adaptación del que se trata:

- Grupo 1: Cine
- Grupo 2: Teatro
- Grupo 3: Música
- Grupo 4: Cómic
- Grupo 5: Enseñanza de Español Lengua Extranjera
- Grupo 6: Niños (brasileños e hispanohablantes)

Segundo paso: leer reseñas sobre los textos y las versiones y elegir las mejores (para el cine, el teatro, la música, los cómics, la enseñanza de Español y los niños), más expresivas y originales y buscar las obras en una librería o biblioteca. Cada alumno sugerirá una versión/adaptación y hay una regla: no se pueden repetir las obras en los catálogos.

Tercer paso: investigar datos biográficos de los autores de esas versiones, resumirlas y seleccionar fotos de ellos para poner al lado de la biografía y de la foto de la portada del DVD, CD, cartel o libro.

Cuarto paso: elegir una fotografía bien significativa para la portada del catálogo y crearle un título.

Quinto paso: producir la portada del catálogo con la identificación de los compiladores, de la institución, de la fecha de investigación, el título y la ilustración.

Sexto paso: elaborar el índice de los temas que conforman el catálogo.

Séptimo paso: escribir una presentación para el catálogo explicando la forma en que se organiza (por versiones de la obra quijotesca) y explicitar el objetivo y la importancia de ese catálogo para consulta y conocimiento de los lectores aficionados al Quijote.

Octavo paso: organizar las fuentes de consulta en una lista ordenada alfabéticamente.

Lenguaje

Nuestro proyecto se basará en el resumen descriptivo a la hora de comentar cada versión de la obra *Don Quijote de la Mancha* para diferentes franjas etarias y ámbitos (el cine, el teatro, la música, los cómics, la enseñanza de español y los niños).

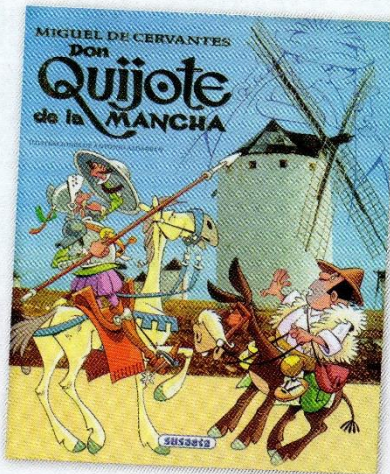
Revisión

Antes de la producción final, es bueno que el profesor haga una primera revisión de los textos, a fin de señalar lo que hay que perfeccionar en ellos.

Acción

Ahora, ustedes pueden donar ejemplares del catálogo quijotesco a la biblioteca de la escuela. El proyecto puede ser presentado a los visitantes de alguna feria cultural o literaria realizada en la escuela.

escreva no livro.



Susana/Archivo de la editorial

UNIDAD 1 - MÚSICO-HISPANICO: QUE COLORES HAY EN LA UNIVERSIDAD?

61

Fonte: *Cercanía Joven*: español, Volume 2, p. 61.

A série de oito *links* listados para os alunos pesquisarem possui em cada endereço eletrônico um tipo de conteúdo diferente sobre *Dom Quixote*. Os *sites* foram inseridos para que os discentes, como um produto final desse projeto,

confeccionem um catálogo em grupo conforme já explicado. A produção possui como objetivo a elaboração de resumo descritivo das adaptações quixotescas, são apresentadas seis propostas temáticas para a pesquisa: cinema, teatro, música, quadrinhos, ensino de espanhol como língua estrangeira e crianças (brasileiras e nativas de língua espanhol), cada grupo de alunos deve investigar um desses temas. Os integrantes dos grupos, após as leituras feitas, devem também investigar os dados biográficos de cada autor das versões de *Dom Quixote* fornecidas pelos *sites*, selecionar fotos deles e escolher uma que julguem mais adequada para a capa, além disso, devem criar um título, elaborar um índice e fazer uma apresentação explicando como o catálogo é organizado. O material confeccionado deve conter de forma explícita o seu objetivo e a sua importância para o ambiente escolar, as fontes de consulta precisam ser postas em ordem alfabética. Com os catálogos prontos, a sugestão é a de que esses materiais sejam doados à biblioteca da escola ou expostos para os visitantes de uma feira cultural ou de uma feira literária.

Para dar início à produção dos catálogos, os grupos precisam fazer as pesquisas nos *sites* fornecidos pela coleção. O primeiro endereço fornecido pelo livro didático atualmente não está direcionando mais o acesso para o conteúdo listado (foi retirado da *web*), ele está intitulado como “Se puede escuchar la obra completa em la sección “Fonoteca””, lá como consta na descrição, deveria conter um arquivo de áudio para os alunos poderem escutar todos os capítulos de *Dom Quixote*. O segundo endereço redireciona para a obra *La ruta de Don Quijote*, de Azorín, o terceiro é proveniente da Universidad de Alcalá (Madrid), na Espanha e contém todas as obras de Cervantes em ordem cronológica, incluindo *Dom Quixote*, com a primeira e a segunda parte, todas divididas em capítulos. O próximo *link* da *Junta de Castilla y León*²³ transporta o acesso para um jogo interativo, pelo qual o aluno pode testar seus conhecimentos da obra cervantina. Pela sequência, o endereço que deveria fornecer mais jogos e informações sobre a obra também foi retirado da *web* sem nenhuma explicação adicional. O sítio seguinte, do *Centro Virtual Cervantes*, possui trechos dos capítulos de *Dom Quixote* e perguntas

²³ Segundo a própria organização, o *site* pretende: “A través de este portal, la Junta de Castilla y León pretende fomentar el acceso del público a la información relativa a sus servicios e iniciativas y facilitar a los ciudadanos sus relaciones con la Administración de la Comunidad de Castilla y León. El objetivo es velar por la actualidad y exactitud de dicha información si bien este extremo no puede ser plenamente garantizado”.

dissertativas para os alunos responderem e testarem os seus conhecimentos. O penúltimo endereço que serviria para mostrara algumas adaptações cinematográficas da obra de Cervantes também não estava mais disponível para acesso e o último *site* pertence à empresa Editorial Plaza Mayor²⁴ que disponibilizou um texto com o título: “¿Por qué se considera *Don Quijote de La Mancha* una obra maestra de la literatura universal?”

Como nosso objetivo não é o de fazer uma análise quantitativa das configurações do mito literário quixotesco, mas sim qualitativa, no que diz respeito à página dos endereços listados, selecionamos apenas os exemplos que consideramos mais pertinentes a este estudo e aqueles que realmente contribuíram para uma reflexão sobre as representações do mito em comparação a sua narrativa de origem/ versões adaptadas. Conforme já comentamos, o primeiro endereço eletrônico não possui mais o conteúdo descrito, o segundo apenas possui a transcrição de todos os capítulos do livro, por isso iniciamos a análise pelo terceiro *link*, que serve para baixar o livro *La ruta de Don Quijote*, do jornalista, escritor e crítico literário espanhol José Augusto Trinidad Martinez Ruiz (1873-1967), mais conhecido por seu pseudônimo Azorín. A obra do autor é descrita, de forma geral, pelos catálogos das editoras como um volume de crônicas jornalísticas, escritas para o jornal *El imparcial* em comemoração ao terceiro centenário da escrita da primeira parte do livro de Cervantes.

O livro não descreve apenas o território de Castilha-La Mancha, formado por quase 2.500 quilômetros que abrange 148 municípios por onde o cavaleiro andante e seu fiel escudeiro realizaram as suas diversas façanhas, ele também difunde as visões de Azorín e de outras personagens marcadas por uma narração poética sobre as paisagens e peripécias ocorridas nessas regiões durante a narrativa quixotesca. Talvez, o mais relevante a mencionar sobre os detalhes do roteiro narrados pelo escritor espanhol sejam as representações geradas pela mescla entre as paisagens e os sentimentos vivenciados por Quixote e Sancho. Assim como as representações emitidas pelas revelações das outras personagens que o próprio

²⁴ *Editorial Plaza Mayor*, empresa do ramo editorial voltada a atender alunos e professores, na seção “Quiénes somos” a apresentação é a seguinte: “El esfuerzo de un trabajo continuado, el rigor profesional, la investigación de las necesidades de los estudiantes y los maestros, todo ello puede producir resultados aceptables, pero hay un hábito esencial que escapa a cualquier evaluación o consideración cuantitativa, y es ese amor que día a día hemos puesto al tratar de hacer siempre el mejor libro posible, por respeto a usted, a Puerto Rico, a la profesión editorial, a nosotros mismos”. Os *sites* das duas organizações constam na bibliografia da tese.

Azorín vai encontrando pelo caminho percorrido. No capítulo IX “Camino de Ruidera”, o cavaleiro andante e o povo da região são descritos da seguinte forma:

Por esta misma parte por donde yo acabo de partir de la villa, hacía su salida el caballero de la Triste Figura; su casa – hoy extensa bodega – lindaba con la huerta; una amena y sombría arboleda entoldaba gratamente el camino [...] Y el buen caballero, tal vez cansado de leer y releer en su estancia, iría caminando lentamente, bajo las frondas, con un libro en la mano, perdido en sus quimeras, ensimismado en sus ensueños. [...] ¿No veis en esto el culto que el pueblo más idealista de la tierra profesa al más famoso y alto de todos los idealistas? (AZORÍN, 1998, p. 27-28).

Dom Quixote é descrito como um bom cavaleiro, idealista, ensimesmado, motivado pelos seus sonhos, perdido em suas fantasias e cansado. As características mencionadas por Azorín não se diferem daquelas que Cervantes vai lapidando na personagem ao longo da narrativa, mas o que se destaca na narração de *La ruta de Don Quijote* é a linguagem utilizada que, por mais que denote o mesmo comportamento do cavaleiro descrito na obra cervantina, o faz com um vocabulário totalmente distinto. Tal preceito pode estar relacionado ao estilo do escritor, entretanto também é necessário considerar a distância entre os períodos em que as duas obras foram escritas.

El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha de Cervantes foi escrito no século XVII e *La ruta de Don Quijote* no século XX, esses três séculos de intervalo contribuem para uma diferenciação no modo de o leitor enxergar o comportamento do cavaleiro. Isso posto, é sabido que a recepção de uma obra depende do público e do contexto histórico ao qual ela é acolhida, como alega Umberto Eco (1985, p. 8) em *Pós-escrito a O Nome da rosa* “Um narrador não deve oferecer interpretações de sua obra, caso contrário não teria escrito um romance, que é uma máquina para gerar interpretações”. No entanto, o autor evidencia que um dos principais obstáculos para a produção da obra é a escolha do título, ele chama atenção para o fato de que o nome do romance funciona como um rótulo que se torna uma chave interpretativa, Eco acrescenta que “Um título deve confundir as ideias, nunca discipliná-las” e que “Nada consola mais o autor de um romance do que descobrir nele leituras nas quais não pensava e que os leitores lhe sugerem” (ECO, 1985, p. 9-10). As ideias de Eco reforçam a nossa visão de que uma nova versão, roupagem, leitura, adaptação de um romance não está a serviço de lhe reproduzir fielmente e de que, cada nova interpretação enriquece o imaginário cultural dos leitores sobre

essa obra e também contribui para que ela permaneça perene por meio de sua reverberação.

A longevidade de *Dom Quixote* se estendeu também pelos fatores discutidos por Eco, inclusive se analisarmos o título da obra percebemos o quanto as palavras de Eco são relevantes para pensarmos nas diversas versões que o clássico sofreu ao longo do tempo. Se apenas discorrermos sobre o quão é aberto o adjetivo “ingenioso” “engenhoso” já temos uma ideia das possibilidades interpretativas que se abrem para a personagem. No *Dicionário Michaelis online* temos os seguintes significados: “1. Dotado de engenho, talento; arguto, inventivo, perspicaz.”; “2. Que tem imaginação fértil; imaginoso, inventivo, fantasioso.”; “3. Feito com esmero; bem-acabado, caprichado, esmerado.” e “4. Que se apresenta de modo artificial; amaneirado, empolado, rebuscado.”. Os significados contidos no dicionário abrem um leque de significações, evidenciando um cavaleiro engenhoso no sentido da primeira ênfase dada, como talentoso e inventivo conforme retratado na primeira parte do livro de Cervantes; mas por outro lado como mostrado pela segundo significado do dicionário, também surge uma faceta de um homem fantasioso e de imaginação fértil como o Quixote “ensimesmado” de Azorín. Os significados dados na primeira e segunda saída do dicionário não se invalidam, até se complementam, mas a questão abordada em relação ao título se refere às nuances, às vezes sutis, que o cavaleiro passa a ter em razão de sua recepção.

Vemos mais nitidamente essa diferença quando contrastamos duas passagens de cada obra, a releitura de Azorín e a de Cervantes. No primeiro capítulo da primeira parte de *Dom Quixote* de Cervantes é feita a seguinte narração sobre o modo de vida do fidalgo:

En resolución, él se enfrascó tanto en su lectura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio; y así, del poco dormir y del mucho leer, se le secó el cerebro, de manera que vino a perder el juicio. Llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros, así de encantamientos como de pendencias, batallas, desafíos, heridas, requiebros, amores, tormentas y disparates imposibles; y asentósele de tal modo en la imaginación que era verdad toda aquella máquina de aquellas sonadas soñadas invenciones que leía, que para él no había otra historia más cierta en el mundo. Decía él que el Cid Ruy Díaz había sido muy buen caballero, pero que no tenía que ver con el Caballero de la Ardiente Espada, que de sólo un revés había partido por medio dos fieros y descomunales gigantes (CERVANTES SAAVEDRA, 2002, v. 1, p. 59).

O trecho deixa evidente que o cavaleiro, por conta das muitas leituras sobre romances de cavalaria, acabou por perder o juízo, passou a enxergar a sua realidade moldada pela realidade das narrativas lidas. A privação de sono juntamente com as demasiadas leituras fizeram com que o cérebro de Quixote sofresse uma espécie de síncope, assim as batalhas, amores e tormentas dos tradicionais cavaleiros dos livros passaram a fazer parte de seu mundo, segundo a narração.

Em *La ruta de Don Quijote*, Azorín dá um enfoque um pouco diferenciado no que tange ao comportamento engenhoso de Quixote:

¿En qué pensaba Don Alonso Quijano el Bueno cuando iba por estos campos a horcadas en Rocinante, dejadas las rienda de la mano, caída la noble, la pensativa, la ensoñadora cabeza sobre el pecho? ¿Qué planes, qué ideales imaginaba? ¿Qué inmortales y generosas empresas iba fraguando? (AZORÍN, 1998, p. 23).

A descrição do comportamento do cavaleiro pela ótica de Azorín se assemelha muito a de narrações de alguns escritores do Romantismo, relato semelhante ao do escritor Miguel de Unamuno, em *Vida de Don Quijote y Sancho*. Essa afirmação talvez possa se sustentar pelo fato de que os dois artistas pertenceram à chamada “Generación del 98”, um movimento intelectual formado por escritores, ensaístas e poetas espanhóis que estavam profundamente insatisfeitos, entre outros motivos, com a situação do país. Dom Quixote é descrito muitas vezes em *La ruta* como um sonhador nobre, com muitos ideais e conquistas a serem alcançadas e, em vários momentos, o narrador substitui o seu nome por Don Alonso Quijano, abordagem que revela uma intencionalidade em atribuir um teor de maior veracidade à trajetória da personagem, aproximando-a frequentemente à dos moradores locais, habitantes das regiões pelas quais Quixote percorreu na narrativa cervantina. Esse tipo de aproximação é feita também com a personagem Sancho Panza no capítulo “XII – Los Sanchos de CRIPTANA”, a passagem: “Nosotros somos los Sancho CRIPTANA [...] aquí nos sentimos todos compañeros y hermanos espirituales de Sancho Panza” demonstra a grande identificação dos moradores locais com a história do escudeiro (AZORÍN, 1998, p. 37).

María Ángeles Varela Olea (2013, p. 323) reforça a nossa argumentação ao defender a ideia de que muitos escritores pós-guerra, isso inclui os da “Generación de 98”, por meio da frequente formação e dedicação universitária, utilizaram-se do

mitologema quixotesco como um reinterpretaor político em momentos de crise nacional. A autora defende que “el mitologema quijotesco no es comparable a la de ningún mito, pues siguiendo a Jung y Kerényi, su significado no puede ser expresado exacta ni correctamente de modo no mitológico”, isso porque “Los mitos más ricos se expresan en mitologemas: conjunto de representaciones, imágenes y símbolos”, desse modo os autores puderam se servir desse discurso mítico cervantino que é simbólico por natureza e possuidor de suas próprias especificidades para criar novas passagens, personagens e temas, mas conservando os valores míticos essenciais que fizeram da personagem um mito literário.

A abordagem de Azorín é muito semelhante à de Unamuno em *Vida de Don Quijote y Sancho*, no capítulo “El sepulcro de Don Quijote”, quando o autor trata da questão sobre a loucura do cavaleiro, ele a explica como uma condição não compreendida pela sociedade, pois justifica que até o louco possui a sua própria razão. O excerto que segue serve como exemplo:

Y hemos concordado en que una locura cualquiera deja de serlo en cuanto se hace colectiva, en cuanto es locura de todo un pueblo, de todo el género humano acaso. En cuanto una alucinación se hace colectiva, se hace popular, se hace social, deja de ser alucinación para convertirse en una realidad, en algo que está fuera de cada uno de los que la comparten. Y tú y yo estamos de acuerdo en que hace falta llevar a las muchedumbres, llevar al pueblo, llevar a nuestro pueblo español, una locura cualquiera, la locura de uno cualquiera de sus miembros que esté loco, pero loco de verdad y no de mentirijillas. Loco, y no tonto (UNAMUNO, 2005, p. 29).

A loucura de Dom Quixote é ecoada por Unamuno como uma ação coletiva, como se os ideais do cavaleiro representassem os sonhos da nação espanhola, por isso as atitudes dele são vistas como populares, como se o herói fosse o representante oficial desse povo. Sendo assim, a loucura é avaliada não como uma forma de suspensão da razão, mas como um modo de usá-la fora de um contexto tido como normalizado, é uma loucura a serviço de um bem maior: o bem coletivo, e esse destemor faz com que as pessoas se identifiquem amplamente com determinadas ações do cavaleiro, segundo o posicionamento do escritor. Por isso, Quixote é visto como louco, mas não como um inepto. A retratação do cavaleiro feita pelo autor foi considerada por muitos críticos, um deles foi Canavaggio (2006), como uma forma romântica de interpretar o modo de ser e agir do cavaleiro andante.

No entanto, María Ángeles Varela Olea (2013, p. 326, destaques da autora) possui uma visão um pouco distinta à de Canavaggio. A pesquisadora frisa certa tendência academicista baseada em uma bibliografia científica de alguns autores, que segundo ela “exageraram” em suas escritas com uma interpretação predominantemente de cunho nacional do mitologema de Dom Quixote. A investigadora partilha do pensamento de que Unamuno “exagerou” na reinterpretação deste mitologema:

Frente a la tajante afirmación unamuniana de que lo que importa es lo que uno “pone” o “sotopone” en el *Quijote* -es decir, aquello que el exégeta ve y añade-, la nueva generación recrea el mitologema interpretándolo sin la explícita libertad creativa anterior. Con este desplazamiento de los personajes a su autor, se aminora y se hace indirecta la envergadura de la obra como mitologema para la interpretación nacional, si bien, aún permanece su capacidad para hallar esa esencia española. No olvidemos la tendencia academicista de muchos de estos autores, quienes ahora deslizarán su interpretación nacional basada en la lectura cervantina, contenidos por la ingente bibliografía científica ya existente entonces

Como Unamuno e Azorín foram escritores que estavam imbuídos em um momento histórico crítico da Espanha, com as crises política, econômica e social, talvez esse exagero na interpretação nacional do mitologema em *La ruta del Quijote*, discutido por María A. Olea Varela e a ênfase romântica mostrada por Canavaggio, em *Vida de Don Quijote y Sancho* fossem uma forma de extravasamento para chamar mais atenção aos problemas existentes. Uma estratégia que pode ter alcançado o seu propósito, pois “La revisión del mitologema rescata del caballero cervantino su naturaleza débil y vencida, con la que escritores de toda ideología se identifican.” (Varela Olea, 2013, p. 331). O resgate do mitologema de Dom Quixote por Azorín possui mesmo essa conotação de cavaleiro que, apesar de idealista e sonhador, possui uma “naturaleza débil y vencida”, tanto que o autor faz questão de, em muitos momentos do texto, chamá-lo de Alonso Quijano, como se quisesse enfatizar o contraponto entre as duas realidades existentes, entre os dois mundos: o real e o pretendido. Características que Azorín (1998, p. 6) utiliza para demonstrar ao leitor a grande identificação que o cavaleiro da triste figura causou no povo espanhol:

¿Nuestra vida no es como la del buen caballero que nació en uno de estos pueblos manchegos? Tal vez, si, nuestro vivir, como el de Don Alonso Quijano el Bueno, es un combate inacabable, sin premios, por ideales que no veremos realizados...Yo amo esta figura dolorosa que es nuestro

símbolo y nuestro espejo. Yo voy –con mi maleta de cartón y mi capa- a recorrer brevemente los lugares a que él recorriera.

O tratamento dado por Azorín ao mitologema quixotesco possui uma intencionalidade de resgate aos valores nacionais que transmitem orgulho ao povo espanhol como forma de amenizar as mazelas deixadas pela crise política. O autor, além de enfatizar os traços mais marcantes do cavaleiro, aqueles definidos pelos seus valores míticos como o idealismo e a loucura, mesmo que por um enfoque mais sutil, destaca também a sua derrota, pois o herói/ anti-herói foi aquele que travou muitas batalhas e delas saiu sem recompensas.

A derrota de Dom Quixote também é salientada por María A. Varela Olea, por intermédio do autor Pedro Salinas, como parte do mitologema que recupera o cavaleiro como uma personagem capaz de expressar a ansiedade e esperança dos exilados ao regressar a sua pátria:

Para Salinas, “Lo que debemos a don Quijote” es, entre otras lecciones, el mostrarnos que sus derrotas constantes no significan que esté vencido, sino que son sólo batallas perdidas de una victoria futura: “Lo que hace don Quijote es convertir el fracaso en algo como una etapa, como un escalón hacia el deseado triunfo futuro.” [...]

De estas circunstancias, nace también la apreciación del vitalismo de la obra cervantina y de la libertad. Por eso, el exiliado y derrotado ve el sentido trascendente de la realidad y valora su influjo vital capaz de dar hálito al lector. Para Salinas, “Si el *Quijote* vale algo, no es por lo que en él veamos los profesores, o los cervantistas, o los eruditos, o los académicos, no. El *Quijote* vale, únicamente, por su capacidad de infundir vida; de suscitar raudales nuevos de vida en cada uno de sus lectores” (1983: 52) (Varela Olea, 2013, p. 325).

A citação amarra nossas considerações feitas acerca da retomada de Azorín por um Quixote como símbolo nacional, pois este, mesmo que derrotado no seu presente, representa o ímpeto de seu povo em direção à vitória em futuras batalhas. Esse “exílio” do herói é explicitado como um portador de “sentido transcendente”, por isso mesmo é que María A. Varela Olea enfatiza que esse mitologema foi tão abordado por diversos autores como um símbolo nacional, visto que o povo espanhol se sentia exilado dentro de sua própria pátria, assim o sentimento gerado pela leitura de obras que resgatavam o mito literário de Dom Quixote como um herói da nação devolviam o fôlego e a esperança ao leitor.

A leitura de *La ruta de Don Quijote* que é sugerida pelo *link* que consta no projeto de investigação para a realização do trabalho em grupo emana uma das

representações expostas sobre o mito literário quixotesco. Entretanto, a representação só pôde ser analisada pelo cotejo da obra de Azorín com o conjunto de outros textos teóricos, visto que o LD não fornece mais nenhuma recomendação de leitura. Desse modo, seria relevante que houvesse um esclarecimento no “Manual do professor” para que o docente pesquisasse mais sobre a obra *La ruta de Don Quijote* e seu contexto histórico e/ ou até também, caso houvesse espaço, a inserção de outro *link* de pesquisa no LD contendo mais informações sobre a releitura da obra cervantina por Azorín. De igual modo, seria válido o acréscimo de *links* que direcionassem o docente para textos teóricos que abarcassem estudos críticos sobre as adaptações de Dom Quixote, inclusive sobre o viés do cavaleiro visto como um mitologema símbolo do orgulho nacional espanhol. Pois, essa multiplicidade de vertentes agregaria muito mais bagagem ao docente para uma abordagem intercultural da língua e literatura espanhola.

A contextualização histórica da obra, além de oportunizar uma compreensão mais global dela em sua época de origem, dimensiona de modo mais claro como ocorreram as transformações das personagens mítico-literárias de acordo com as épocas em que foram relidas/ reinterpretadas/ adaptadas. O estudo *Reflexões sobre experiências de leitura e algumas contribuições do mito de Don Juan* (2017), da pesquisadora Angeli Rose, trabalho que disserta sobre as transformações na leitura do mito donjuanesco, personagem que também é de origem literária, fornece elementos que justificam essa visão:

Talvez o que possa trazer alguma contribuição seja o fato de que até agora os estudos em torno do mito partiram de uma premissa, altamente justificada pelos fatores históricos, que é o fato de a subjetividade donjuanesca estar situada nos contextos modernos. A visão de sujeito e de objeto, em separado, como norteadores de todo uns pensares científicos, místicos, social, político. A noção de duplo permeou e estruturou de forma altamente sólida inúmeros conceitos e análises muito importantes para o desenvolvimento do psiquismo humano, em todas as áreas do conhecimento, no entanto, é como se algo tivesse se esgotado, segundo os inúmeros indícios de que dispomos: a derrocada das instituições sociais, a fragilidade exposta de relações e contratos privados entre outras situações e noções (ROSE, 2017, p. 47-48).

Angeli Rose (2017, p. 48) explica que os fatores históricos contribuíram bastante para a compreensão do mito donjuanesco e foram eles justamente que proporcionaram as suas variadas leituras. A autora enfatiza que, mesmo com a quebra de fronteiras na modernidade em investigações que sejam direcionadas pelo

apagamento de determinados limites disciplinares, citando como exemplo o surgimento de uma filosofia mais literária, o que gerou de certa forma, uma sensação de incertezas e de provisoriedades para a hermenêutica, em nada mudou o saber já constituído. Na prática, as observações feitas por Angeli Rose são verificadas pela análise da pesquisadora Maira Angélica Pandolfi, em “Leituras contemporâneas sobre o mito de Don Juan na Literatura Espanhola” (2021, p. 366), pois ao acessar os estudos de Blanca de los Ríos Lampérez acerca de as características que definem esse mito literário, ela afirma que “[...] o Mito de Don Juan possui uma espécie de DNA que embora possa sofrer mutações preserva, ao mesmo tempo, elementos imprescindíveis à sua constituição a partir da matriz tirsiana.”.

Em se tratando da análise do mito literário de Dom Quixote, a lógica empregada para a análise do mito donjuanesco é a mesma, o cavaleiro da triste figura por mais lido, relido e adaptado que seja também possui o seu próprio DNA, em outros termos, os seus valores míticos indelévels ou mitemas facilmente reconhecíveis em quaisquer que sejam as obras que o abarcam. Herrero Cecilia (2018, p. 47-51) acentua bem essa questão quando exemplifica as várias reescrituras que o mito quixotesco recebeu, até em reformulações feitas de forma mais indireta. Uma das releituras citada pelo autor foi o romance belga *Eil-de-Dieu* (1925) de Franz Hellens, o qual apesar de ter sofrido uma série de modificações em sua narrativa em relação à obra de referência que é a cervantina, o autor manteve a personagem protagonista, o detetive Charlot, encarnado com os mesmos elementos típicos de todas as personagens consideradas como quixotescas. Esses traços marcantes do mito, pelos quais ele é facilmente reconhecido, são definidos por Herrero Cecilia como os três mitemas básicos de Dom Quixote: “del *idealismo visionário*”; “de la *ensoñación libresca*” e “del *heroísmo individual y anacrónico*”. A partir desses componentes míticos básicos (mitemas/ valores míticos), as personagens que nascem do mito quixotesco são marcadas por ações que: [...] reaccionan contra la mediocridad moral por la que se rige la sociedad contemporánea y quieren alcanzar el ideal de la plena armonía entre el individuo y el cosmos, entre la vida individual y la vida social luchando contra la mentira y la injusticia.” (HERRERO CECILIA, 2018, p. 50).

O Quixote de Azorín transportado pelo *link* do projeto presente na unidade didática é reconhecido facilmente pelos mitemas básicos elaborados por Herrero

Cecilia, mas aquele fica mais notadamente marcado é o mitema “del *idealismo visionário*”, já que a loucura do cavaleiro é amenizada e a sua face mais humana é resgatada pelo acionamento constante do perfil de Alonso Quijano. O mitema “del *idealismo visionário*” é integrado pelo ideal que abarca a luta por justiça e a busca pela felicidade universal, como explica Herrero Cecilia, e é este mitema que Azorín mais destaca em sua releitura do mito:

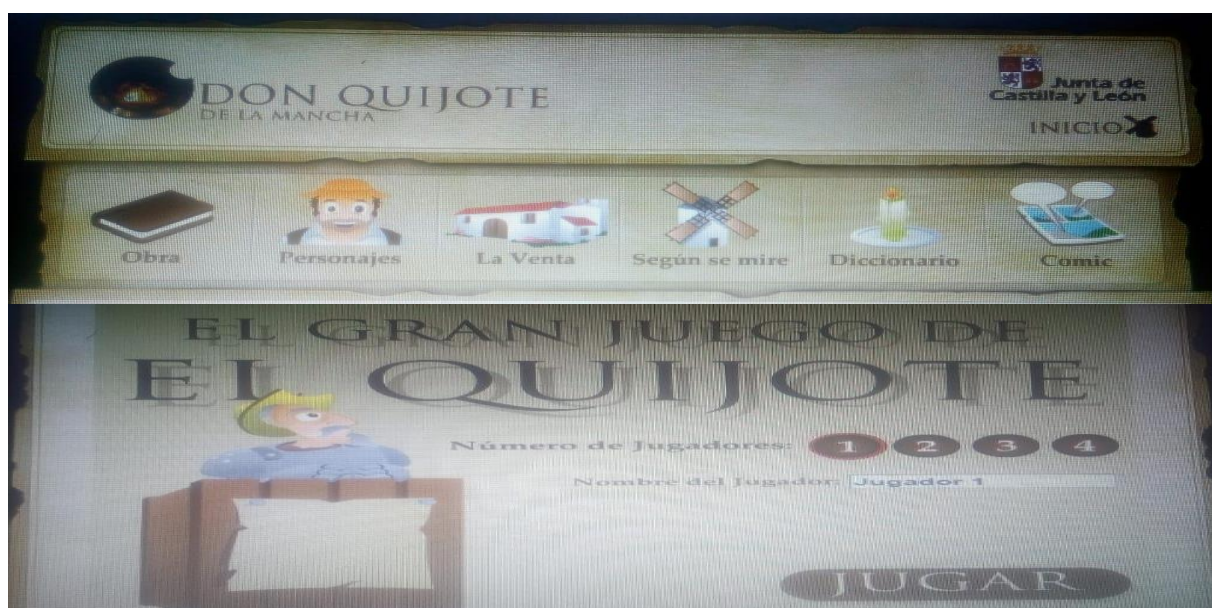
Y un día, de pronto, una vieja habla de apariciones, un chusco simula unos incendios, y todas las fantasías, hasta allí en el reposo, vibran enloquecidas y se lanzan hacia el ensueño. ¿No es esta la patria del gran ensoñador don Alonso Quijano? ¿No está en el pueblo compendiada la historia eterna de la tierra española? No es esto la fantasía loca, irrazonada e impetuosa que rompe de pronto la inacción para caer otra vez estérilmente en el marasmo? (AZORÍN, 1998, p. 48).

Durante a conclusão de sua escrita, Azorín evidencia o sonho quixotesco como uma virtude proveniente de um homem idealista que é representado por Alonso Quijano. Sonho este que não é de caráter individual, mas de ordem coletiva, pois é representativo da pátria espanhola, explicado em forma de indagação pelo autor como uma “fantasia louca, irracional e impetuosa que rompe a inércia” para “cair de novo esterilmente no marasmo”. A ênfase dada a esse aspecto do mitema que se torna um mitologema, visto que se configura como um mitema em ação (adaptado), é a de que o idealismo que o compõe é utópico, como se Dom Quixote na figura de Alonso Quijano já soubesse que seu propósito estivesse fadado ao fracasso, entretanto, não o quisesse deixar cair no esquecimento ao torná-lo símbolo de uma luta nacional que é, ao mesmo tempo, universal. Desse modo, uma das faces reveladas do mito de Dom Quixote pelo projeto da unidade didática por meio do texto de Azorín é a de um herói sonhador, mas real e encarnado por uma pessoa comum, com seus ideais utópicos, mas facilmente identificáveis aos de qualquer outro ser humano. O escritor espanhol exhibe a face do mito literário marcada por um homem convencional, mas que se notabiliza por utilizar a sua razão como uma forma de loucura pautada por objetivos nobres. Resumindo, Azorín difunde as características do mito literário quixotesco muito pautadas pelas leituras e releituras dos escritores românticos.

5.2 Jogos para Dom Quixote

Neste subcapítulo continuamos analisando os *links* fornecidos pelo “Proyecto 1” da “Unidad 2”, endereços fornecidos para as pesquisas sobre Dom Quixote para a confecção do catálogo. Há dois *sítes* listados e indicados pelo livro didático que conteriam dois jogos sobre *Dom Quixote*, mas apenas um ainda está disponível no servidor para consulta e acesso. O jogo foi idealizado pela *Junta de Castilla y León*, *sítio* administrado oficialmente pelo governo espanhol que disponibilizou uma série de conteúdos com o objetivo de servir de apoio à população, com serviços de emprego, turismo e cultura. O *layout* de entrada do jogo é o seguinte:

Figura 24 – Jogo sobre Dom Quixote.



Fonte: Junta de Castilla y León.

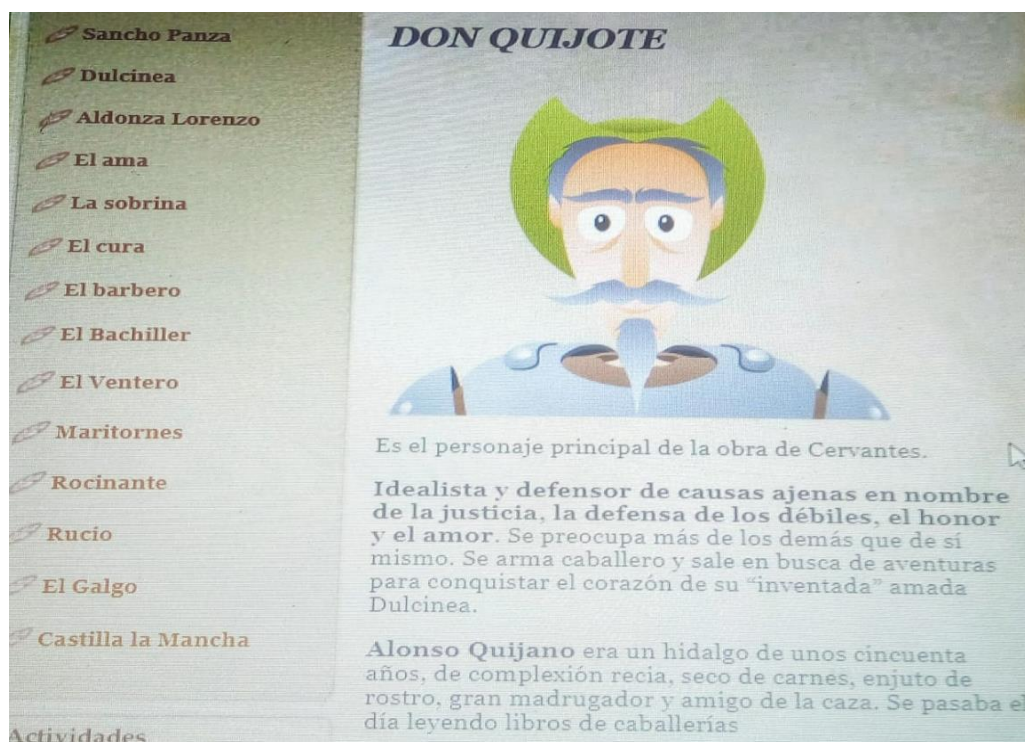
Não analisaremos todos os conteúdos adjacentes ao jogo, visto que além de haver muitos canais que se abrem em cada aba predominante das atividades: “Obra”; “Personajes”; “La venta”; “Según se mire”; “Diccionario” e “Comic”, muitos desses conteúdos não contribuiriam diretamente para a compreensão das nuances que o mito literário quixotesco adquire na coleção didática. Destarte, restringimos para o exame as abas “Los personajes” e “Según se mire” por entendermos que esse conteúdo coaduna com a coerência de nossa proposta. As imagens seguintes foram retiradas do *site* do jogo e ilustram as propostas interativas:

Figura 25 – Jogo, parte “Os Personagens”.



Fonte: Junta de Castilla y León.

Figura 26 – Texto sobre Dom Quixote pertencente à aba “Os Personagens”, Jogo.



Fonte: Junta de Castilla y León.

Figura 27 – Texto de “Según se mire”, Jogo.



Fonte: *Junta de Castilla y León*.

Figura 28 – “¿Son molinos o son gigantes?” “Así lo ve D. Quijote”, Jogo.



Fonte: *Junta de Castilla y León*.

Figura 29 – “¿Son molinos o son gigantes?” “Así lo ve Sancho”, Jogo.



Fonte: Junta de Castilla y León.

A interatividade é a grande aliada desse jogo *online*, fator já intrínseco ao universo de muitos dos conteúdos digitais, pois logo na sua apresentação surge a figura de Dom Quixote com a fala: “Aquí valerosos caballeros podréis leer el libro, escucharlo y descargarlo y realizar la actividad de rellenar los huecos del principio de la obra.” (JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN). O tratamento dispensado por Quixote ao jogador o caracteriza como um cavaleiro, colocando-o por assim dizer, no mesmo “patamar” em que se encontra o herói. Desse modo, o leitor-jogador deixa de ser apenas um simples espectador e é convidado a frequentar o mesmo universo cavaleiresco da história. Essa abordagem possui uma veia estética que Morin (2018, p. 71) chamou de “trocas entre o real e o imaginário”, isso ocorre quando o mundo imaginário não é mais absorvido pelo expectador em forma de ritos, cultos, mitos religiosos ou festas sagradas como quando eram nas civilizações mais antigas, mas quando são consumidos “sob a forma de espetáculos, de relações estéticas”. O imaginário do leitor, neste caso específico do jogo se materializa em uma experiência estética interativa, a prática toma uma forma palpável, ou seja, ao se tornar um jogador ele se materializa em uma personagem

ficcional e participa do enredo através dos áudios, o que antes era impossível porque esse universo fazia parte apenas de seu imaginário.

Essa experiência pode ampliar o interesse do leitor em relação ao conteúdo acessado, já que *Dom Quixote* é uma obra que se manteve viva por seu poder de ambiguidades, por isso podemos dizer que é também uma *Obra aberta*, termo cunhado e explorado por Umberto Eco (1991). As ressonâncias que essa abertura permitiu foram trabalhadas por Canavaggio, visto que o autor demonstrou como a personagem Dom Quixote foi vista e revista de tempos em tempos. Em se tratando especialmente da ficha feita sobre o cavaleiro no jogo, contendo o seu perfil, conseguimos vislumbrar uma tentativa em manter a abertura da obra pela descrição da personagem. O cavaleiro é apresentado por meio de seus dois nomes (Dom Quijote/ Alonso Quijano), as informações sobre o seu perfil são fornecidas abaixo das figuras e dos nomes destacados, para Dom Quixote: “Idealista y defensor de causas ajenas en nombre de la justicia, la defensa de los débiles, el honor y el amor. Se preocupa más de los demás que de sí mismo.”. Abaixo do nome Alonso Quijano segue: “era un hidalgo de unos cincuenta años, de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro, gran madrugador y amigo de la caza. Se pasaba el día leyendo libros de caballerías” (*JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN*).

Mesmo que as duas descrições se complementem e que o leitor saiba que elas estão direcionadas à mesma personagem, há uma espécie de dualismo na forma como as informações são fornecidas na ficha do jogo, pois graficamente estão separadas entre os dois nomes, assim como as descrições da personalidade estão mais voltadas para Dom Quixote e as descrições do porte físico para Alonso Quijano. No decorrer das apresentações sobre as personagens, Alonso é retratado como uma figura que passara o dia todo lendo livros de cavalaria e Dom Quixote como alguém que defendera as causas alheias em nome da justiça, como se a primeira personagem mantivesse seus atos contidos apenas no campo das ideias e a segunda ultrapassasse essa barreira e adentrasse no campo da realização. Assim, as imagens e as descrições denotam um efeito de causa e consequência, ou seja, mostram Alonso Quijano, um homem comum se transformando no cavaleiro andante mítico-literário. A ambiguidade gerada por esse viés da estrutura arquitetada no jogo vai ao encontro do que Eco (1991, p. 136-37, destaques do autor) fornece no capítulo “Transação e Abertura” quando afirma que:

Vejamos, antes de mais nada, de que modo a arte de todos os tempos aparece como provocação de experiências propositadamente incompletas, interrompidas de chofre para suscitar, graças a uma *expectativa frustrada*, nossa tendência natural ao completamento. [...] Segundo Wertheimer, o processo do pensamento pode ser escrito assim: dada a situação S1 e a situação S2, que representa a solução de S1, o termo *ad quem*, o processo é uma transição da primeira situação para a segunda, transição em que S1 é estruturalmente incompleto, apresenta uma divergência, uma ambiguidade de estrutura, que aos poucos se vai definindo e resolvendo até compor-se em S2. [...] Em tal caso surge uma emoção, pois a tendência a uma resposta e imprevistamente estancada ou inibida; se a tendência fosse satisfeita, não haveria explosão emotiva.

As duas situações S1 e S2 evidenciadas por Eco podem ser revisitadas pelos perfis de Dom Quixote e Alonso Quijano, que são a mesma pessoa, no entanto se instaura um processo de “transição da primeira situação para a segunda”, como se elas se sobrepussem, mas o leitor-jogador sabendo que é uma só personagem pode “aceitar” como um pacto oculto essa “ambiguidade de estrutura” e dela absorver a “explosão emotiva”. Todo esse processo rico em subjetivações apesar de, aparentemente, definir uma imagem mais fechada sobre a personagem, por trazer imagens (figuras) que as delimitam visualmente, pode acabar contribuindo para o oposto em razão da experiência interativa estética.

Roger Chartier, em *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya* (2001, p. 149), no capítulo “O texto na idade da representação eletrônica”, tece importantes considerações sobre as novas formas de leitura estudadas que são provenientes dos textos divulgados no ambiente virtual.

Com a leitura acontece o mesmo; a relação da leitura frente à tela suprime toda presença do objeto impresso nas mãos do leitor. Tanto a distância estabelecida e as mudanças corporais da relação com o escrito me parecem indicar mudanças profundas, se bem que tentamos limitá-las por meio de nossa terminologia ou de nossos costumes. É um tema para refletir. Mais intrepidamente, parece-me necessário entender; para os anos ou décadas por vir; essa cultura da representação eletrônica dos textos. Com a ideia de “representação do texto”, vemos de imediato uma forma de texto que muda em sua estrutura e em sua disposição

Mais adiante, explicando esse “novo” meio de reprodução/ representação textual e leitura no ambiente virtual, Chartier (2001, p. 158) foca na questão da reprodução desses conteúdos em meios eletrônicos como uma forma de mantê-los sempre abertos ao uso dos seus leitores: [...] os usos que podem-se fazer estão abertos à decisão humana, às seleções ou às ignorâncias dos que têm o poder de atuar e de decidir sobre os usos da revolução técnica.”. As ideias do historiador

francês parecem complementar as elucidações de Eco (1991) em relação ao processo de abertura/ incompletude/ ambiguidade da arte, dado que quando tais conteúdos são veiculados em sítios eletrônicos, suas representações podem ficar ainda mais ambíguas, pois o leitor possui uma maior liberdade na manipulação de seu acesso. Um recurso que pode ter sido usado pelas autoras do LD de forma intencional, pois a repercussão desses conteúdos pela abordagem interativa dos jogos pode aproximar a obra cervantina de forma mais íntima ao leitor.

Por se referir a um mito literário que é simbólico por natureza, essa confluência de aparatos estruturais e estéticos utilizados pelos mecanismos intrínsecos do jogo vai se somando ao repertório do leitor-jogador. Dessa feita, é crucial lembrar que os conteúdos simbólicos são abertos, passíveis de interpretações ambíguas e quando incorporados aos meios interativos como os jogos *online* podem ter suas nuances interpretativas acentuadas. Carl Gustave Jung, acerca do alcance dos conteúdos simbólicos na mente humana, explica que:

Assim, uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou esta imagem têm um aspecto "inconsciente" mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado. E nem podemos ter esperanças de defini-la ou explicá-la. Quando a mente explora um símbolo, é conduzida a idéias que estão fora do alcance da nossa razão (JUNG, 1964, p. 20-21).

Observa-se no estudo de Jung a incorporação do inconsciente para a interpretação dos símbolos, em virtude de que a construção simbólica implica em algo além de seu significado imediato. O acionamento do inconsciente ocorre justamente por nem sempre o consciente (razão) dar conta de uma compreensão lógica ou única acerca de um conteúdo simbólico. Essas construções simbólicas também desaguam na formação dos mitos, isso é o que teoriza a obra *O Homem e seus símbolos*, estudo de Jung que traça uma elaborada gênese dos símbolos e arquétipos ao longo da história da humanidade ilustrando como esses elementos se materializarem nas narrativas. O autor Joseph L. Henderson, em capítulo "Os mitos antigos e o homem moderno" do livro citado, oferece um histórico analítico sobre a constituição simbólica do mito do herói:

O mito do herói é o mais comum e o mais conhecido em todo o mundo. [...] Ouvimos repetidamente a mesma história do herói de nascimento humilde, mas milagroso, provas de sua força sobre-humana precoce, sua ascensão

rápida ao poder e à notoriedade, sua luta triunfante contra as forças do mal, sua falibilidade ante a tentação do orgulho (*hybris*) e seu declínio, por motivo de traição ou por um ato de sacrifício "heróico", onde sempre morre. [...] no seu esforço em encontrar e afirmar sua personalidade, quanto para a sociedade no seu todo, na sua necessidade semelhante de estabelecer uma identidade coletiva (HENDERSON, 1964, p.110, destaques do autor).

Pela definição do mito do herói feita por Henderson, percebe-se uma grande carga simbólica presente em sua constituição, as caracterizações inerentes a ele como a sua construção individual pautada pela humildade, pela falibilidade ante a tentação do orgulho, pela luta contra forças malignas, decisões que o conduzem à traição. Muitas dessas construções vão se incorporando à trajetória do herói em várias narrativas literárias, mas em cada uma delas são concretizadas de forma distinta. Essa diferenciação na construção do enredo é permeada de símbolos, por isso, não é de se estranhar que haja uma profunda identificação do leitor com o herói, posto que a personagem de papel carregue muitos simbolismos sem deixar de conter traços humanos comuns, fatores que acionam o inconsciente de seu público-alvo. O herói, conforme configura Henderson, no esforço de se autoafirmar também acaba por estabelecer uma identidade coletiva.

Em relação à janela chamada “Según se mire” do jogo (*JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN*), ao abri-la nos deparamos com a frase: “¿Eres Sancho o Quijote?” e logo abaixo está o diálogo entre Sancho e Quixote em qual discordam sobre as suas visões dos “moinhos-gigantes”, em sequência há um texto explicando que a obra mistura a realidade com a fantasia. O trecho explica que o cavaleiro andante vive sua vida em outro plano e que, por meio de seu espírito lutador, quer fazer de seus sonhos realidade, ademais evidencia que seu escudeiro vê a realidade como ela é porque não quer dificultar a vida. Novamente o jogo dá ênfase à ambiguidade ao destacar o paradoxo realidade/ fantasia que é constante na narrativa de Cervantes. Tanto o faz que, após o texto explicativo, adiciona a seguinte frase: “Vamos a comprobar se eres Sancho o Quijote...” e na sequência três perguntas: “¿Son molinos o son gigantes?”; “¿Es una venta o es un Castillo?”; “¿Es una bella Dama o una Aldeana?”, quando se clica em uma das perguntas, o redirecionamento leva o jogador para duas imagens, a de Dom Quixote e a de Sancho com as frases “Así lo ve Sancho” e “Así lo ve D. Quixote”. Assim, o jogador pode escolher uma das duas personagens e ver surgir a figura dos moinhos ou a dos gigantes, duas possibilidades de visão acerca de uma mesma realidade.

O jogo reforça as ambiguidades presentes na obra e atende ao horizonte de expectativa do leitor-jogador, pois se ele possui o “saber prévio”, aquele conhecimento que Jauss (1994, p. 27) classifica como experiência literária, a sua recepção poderá ser complementada, isso quando consideramos a ideia de leitor implícito de Iser (1996, p. 73), aquele tipo de leitor que antecipa a presença do leitor real. Todavia, se esse jogador-leitor não possui o saber prévio mínimo sobre a obra cervantina, ele pode perder a oportunidade de confirmar, por meio da interatividade do jogo, que a personagem Dom Quixote se constrói de forma paródica em relação aos heróis clássicos. A imagem do cavaleiro andante também é constituída pelo jogo como a de um herói que luta contra as forças adversas (de acordo com as suas visões da realidade), que é tentado pelo amor, que demonstra humildade e que, de certa forma, é contrariado (traído) por Sancho, seu fiel escudeiro, elementos destacados Henderson.

Ressaltamos esse aspecto, o de se ler *Dom Quixote* como uma paródia dos romances de cavalaria, porque é preciso se ter em vista o processo de transformação a que a narrativa foi submetida em relação à sua recepção ao longo do tempo. Como comenta Jean Canavaggio (2006, p. 22) em “*Primeras Hazañas*” acerca de uma parte do prólogo da obra:

Si detenemos aquí la cita, nos es solo porque esos términos llamaron la atención de los contemporáneos de Cervantes, sino porque esa risa, planteada de entrada como el objetivo esencial a alcanzar, tiene precisamente a Don Quijote como fuente primera e instrumento principal.

Canavaggio refere-se aos primeiros leitores da obra cervantina e enfatiza que a personagem Dom Quixote, na época em que fora escrita, se transformou em uma fonte de comicidade para o seu público contemporâneo. O cavaleiro andante não era visto como um herói clássico aos moldes da definição de Henderson, mas como um “[...] individuo afectado por su monomanía [...]”, um comportamento que o autor descreve como promotor “[...] idóneo para suscitar la risa [...]” que se legitima no século XVII como um “[...] instrumento y el agente de comicidad basada en una incompatibilidad innata entre el universo que se ha fabricado y el que vive” (CANAVAGGIO, 2006, p. 26). De acordo com o crítico francês, o público leitor contemporâneo a *Dom Quixote*, enxergava as atitudes do “herói” provenientes de sua monomania/ obstinação em seguir agindo por meio de uma conduta compatível

ao universo que a sua mente havia criado. O cavaleiro não era interpretado como um herói nobre e altruísta, disposto a defender as “[...] causas ajenas [...]” apenas “[...] em nombre de la justicia [...]” como está descrito na ficha informativa do jogo sobre essa personagem, mas sim como um homem que age comandado por um impulso de ordem particular.

É de extrema importância que sejam feitas essas considerações em razão de que essa vertente de cunho mais cômico da recepção da obra cervantina não ficou perdida lá no século XVII, ela, entre outras versões críticas foram retomadas nos últimos 25 anos do século XX, isso após as diversas leituras e releituras feitas pelos escritores românticos. No final do século XX surgem exceções aos estudos críticos que eram na sua maioria de tradição epistemológica da corrente romântica, Anthony Close (2006, p. 88-89) defende que há nessa época uma ruptura na representação dada à personagem Dom Quixote e ao universo cervantino pelo Romantismo que predominava. Dessa forma, as narrativas passam a ser vistas como: “[...] um mundo fragmentado em diversas perspectivas e de seu criador como um ser onisciente, porém enigmático, oculto atrás de suas múltiplas máscaras [...]”.

Tais observações foram feitas para não perdemos de vista essas oscilações interpretativas na recepção da obra cervantina, pois foi a partir delas, mais precisamente por meio da escola romântica que houve a grande difusão de estudos que caracterizaram Dom Quixote como um mito literário. Acerca desse percurso crítico, Maria Augusta da Costa Vieira (2005, p. 26) esclarece que:

Ao considerar os vínculos do Quixote a partir do mito, é importante ter em conta que o Romantismo, de um modo geral, contribuiu consideravelmente para a difusão da obra, e, sobretudo, as interpretações dos românticos alemães abriram novas vertentes imaginativas.

Maria Augusta da Costa Vieira explica a diferenciação entre os estudos *de Dom Quixote* por via de duas matizes como forma de recepção: a do mito quixotesco e a da escritura cervantina. Essa distinção é crucial porque a autora adverte que, quando se estuda a obra tendo como cerne o mito literário: “[...] entra em cena o imaginário construído em torno da personagem de Cervantes. A ideia de um projeto grandioso e impossível, seja no âmbito rural ou urbano, com tendência mais ou menos social, estará de alguma forma presente.” (VIEIRA, 2005, p. 26). Essa particularidade sublinhada pela investigadora, no que tange os estudos de Dom

Quixote como mito literário, centrada nas ações da personagem que visa a um projeto grandioso com tendência mais ou menos social pode ser observada na escrita da ficha do jogo *online* que se reserva a caracterizar o cavaleiro andante. Em razão de que o jogo busca se centrar nas definições das características de Dom Quixote e de Sancho Panza apenas, o perfil das duas personagens é o fator que fornece elementos para a sequência das interatividades no ambiente virtual.

Além da caracterização da personagem feita pela ficha do jogo aos moldes da definição de mito literário quixotesco, com elementos provenientes do Romantismo, a abertura dada à representação do texto *online* que é própria da interatividade dessa via de comunicação, de acordo com as formulações de Chartier (2001, p. 145) deve ser lembrada conforme elucidamos anteriormente. O historiador se vale das contribuições do escritor argentino Jorge Luis Borges para se posicionar sobre essa então “nova” representação de leitura:

E agora, qual é a realidade? A realidade é uma tela que, como o livro, contém textos. De qualquer forma, a percepção segundo a qual os textos são também imagens, no sentido de que têm uma forma específica, impõe a ideia de que a forma dos textos tem importância para seu deciframento, para sua inteligibilidade e sua compreensão. Por exemplo, na conferência intitulada "O livro" Borges diz: "Eu pensei, uma vez, escrever uma história do livro não do ponto de vista físico. Os livros não me interessam fisicamente (principalmente os livros dos bibliófilos, que costumam ser desmesurados), mas as diversas valorações que o livro recebeu".

Ao romper com determinados juízos de valor que possam ser negativos acerca do formato ao qual um livro é moldado, Borges coloca em destaque o seu conteúdo e não a sua forma de divulgação. Chartier (2001, p. 145) cita o escritor argentino para distinguir duas dimensões que ele enumera e explica: “[...] escrever uma história do livro e escrever uma história das valorações do livro [...]”, a distinção é feita para se pensar que “[...] as valorações do livro são outra forma das transformações culturais.”. Como meio de ilustrar as transformações culturais da dimensão relatada, Chartier (2001, p. 145) comenta sobre a reprodução e a recepção dos textos que se transformaram pela leitura da tela. Com isso: “[...] com a representação eletrônica do texto, existe a possibilidade de submeter o texto recebido às decisões próprias do leitor para cortar, deslocar, mudar a ordem, introduzir sua própria escrita, etc. Pode-se então escrever no texto ou reescrevê-lo.”. No entanto, como essa questão se relaciona com o jogo interativo sobre *Dom Quixote* compartilhado pelo LD?

O jogo, ao se intitular como “Según se mire: ¿Eres Sancho o Quijote?” e contrastar as duas formas diversas de enxergar o mundo por meio das imagens, a do cavaleiro e a do escudeiro, difundiria dois modos distintos de posicionamento sem emitir juízo de valor sobre qual deles seria ou não o correto. Não obstante, o texto que precede as imagens, o qual explica que a obra cervantina mistura a realidade com a fantasia, evidencia que Sancho tenta advertir Dom Quixote sobre a realidade, mas não consegue, pois o cavaleiro culpa os seus inimigos por enfeitiçá-lo: “Cada vez que Sancho le muestra la realidad, Don Quijote no la reconoce y se excusa diciendo que es culpa de los supuestos encantadores que son sus enemigos [...]” (*JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN*). Assim, a pretensa abertura da representação de leitura promovida pela tela que permitiria ao leitor, segundo Chartier, submeter o texto do jogo às suas próprias decisões não se concretiza plenamente, dado que as informações fornecidas pelo texto no *site* abrangem uma visão mais fechada sobre as ações de Dom Quixote e de Sancho Panza. A forma como está estruturado o jogo, as imagens em junção com o texto, demonstram uma dicotomia entre as ações de Quixote e as de Sancho, o cavaleiro age de acordo com a sua fantasia e o seu amo age de acordo com o que seria a única realidade aceita, visto que a realidade de Sancho é mostrada como a correta.

Em contrapartida, é de grande valia refletirmos que muitos críticos literários investigam a relação entre Dom Quixote e Sancho Panza como dialógica e com participação isonômica na construção dos diálogos dentro da narrativa. Paulo Bezerra (2005, p. 101) afirma que o cavaleiro da triste figura começa a ganhar mais consistência a partir do sétimo capítulo da primeira parte, justamente quando Sancho se une a ele como seu escudeiro. Ao analisar mais a fundo a relação entre ambos sob a luz dos preceitos bakhtinianos de alteridade e dialogismo, o autor declara que:

Nesse mundo novo, o mundo do outro, Sancho faz sua natural objetividade conviver com e na subjetividade de Dom Quixote, trazida esta nas fantasias do engenhoso fidalgo, em sua utopia da plena solidariedade humana, que Sancho só assimilará à custa de longo convívio, longa interação dialógica e muitas provações. [...]

Na relação que se estabelece entre os dois, um se vê nos olhos do outro, pelos olhos do outro, os dois interagem dialogicamente, e nessa interação um vai assumindo traços do outro a ponto de se tornarem duplos entre si (BEZERRA, 2005, p. 102-103).

Se considerarmos essa linha de investigação que abrange a relação dialógica entre as personagens, na qual a interação constante estabelecida as tornem duplos entre si, como advoga Bezerra, constatamos o quão complexo é o intercruzamento de ambas as visões dentro da narrativa cervantina. A forma como o mito quixotesco enxerga o mundo e o modo que seu escudeiro o vê promovem uma conexão complementar e paradoxal ao mesmo tempo, mas não dicotômica no sentido de antitética de acordo com as elucidações do autor. Na esteira da duplicidade que ambas as personagens estabelecem entre si, por meio do jogo dialógico, é que são reforçados os três principais mitemas: “del *idealismo visionário*”; “de la *ensoñación libresca*” e “del *heroísmo individual y anacrónico*” (Herrero Cecilia, 2018), por isso a interação entre o cavaleiro e o seu amo é fulcral na construção do enredo. Tanto é que Herrero Cecilia (p. 100-101) faz questão de aclarar que Sancho, quando crê ser conveniente, entra no “[...] juego de la “locura” de don Quijote [...]” com a finalidade de “[...] servirse de ella para engañarle o confundirle [...]”. O mito literário quixotesco precisa da contraposição de ideias constante de Sancho para solidificar seus mitemas básicos, pois como bem observa Herreo Cecilia (2018, p.100):

Sancho encarna la perspectiva realista y práctica ante los acontecimientos. Su voz se apoya en la experiencia y en el principio de la realidad inmediata y objetiva. La voz de Don Quijote, por el contrario, observa la realidad de la experiencia desde los esquemas de su idealismo caballeresco y transforma los seres y las cosas siguiendo los impulsos de su imaginación visionaria y libresca.

Dessa feita, em relação ao jogo *online* disponibilizado pelo *link* do projeto didático, cabe a observação de que toda essa caracterização das personagens com as cores chamativas, as fichas informativas contendo seus principais traços, mais o caráter lúdico e a abertura por meio da leitura pela tela podem repercutir em uma identificação maior do discente com a obra cervantina. Entretanto, o jogo narrativo paródico e dialógico promovido pela interação constante entre Sancho e Quixote não fica evidenciado, isso se nota por todas as considerações que fizemos. Além disso, quando o texto do jogo inclui que: “Sancho ve la realidad tal cual es y no quiere complicarse la vida” exaure-se qualquer interpretação que conduza à complexidade dialógica que permite a construção dos mitemas básicos atribuídos ao cavaleiro andante ao longo da narrativa, dado que o jogo paradoxal entre as personagens é quebrado pela solidificação de uma única realidade admissível, a de Sancho Panza.

Assim sendo, cabe perguntar: Será que Dom Quixote se tornaria um dos mais conhecidos mitos da literatura sem as intervenções do seu fiel escudeiro, contrariando as suas condutas, ao mesmo tempo que as alimentava? Esse paradoxo não fica bem explicitado por intermédio das informações fornecidas pelo jogo.

6 AS REPRESENTAÇÕES DO CAVALEIRO ANDANTE NOS TEXTOS E NA SÉTIMA ARTE

cuanto más que vuestra merced habrá visto en sus libros de caballerías ser cosa ordinaria derribarse unos caballeros a otros, y el que es vencido hoy ser vencedor mañana.
(CERVANTES SAAVEDRA, 2017, v.2, p. 845).

Neste capítulo reunimos uma análise das representações do mito quixotesco, ainda proveniente do *link* fornecido pelo projeto didático do livro *Cercanía Joven: español* (2016) em conjunto com uma adaptação da narrativa cervantina para a literatura de cordel e uma releitura de suas peripécias no filme *Donkey Xote*, conteúdos presentes na coleção *Sentidos en lengua española* (2016). Mesmo que provenientes de coleções distintas, todas as análises foram reunidas nesta seção por se configurarem como adaptações da obra cervantina.

Não obstante, mesmo que a primeira subseção traga a análise de um texto de caráter mais informativo e crítico, é relevante salientar que a sua escolha para compor o capítulo se circunscreveu no fato de ele trazer algumas apreciações sobre a leitura da obra na atualidade, assim como a adaptação literária e a fílmica acabam revelando.

6.1 Dom Quixote pelo viés da *Editorial Plaza Mayor*

Para dar início às apreciações sobre o texto faz-se necessário esclarecer que o *link* que descreveria as adaptações cinematográficas sobre *Dom Quixote* no livro *Cercanía Joven* destinado ao segundo ano do EM não está mais disponível para acesso no provedor e, com o intuito de finalizarmos o exame nesse livro, abordaremos alguns aspectos sobre o último endereço eletrônico fornecido para pesquisa. O sítio disponibiliza um texto da empresa *Editorial Plaza Mayor*, este é descrito pela coleção didática como um “Texto que explica por qué se considera *Don Quijote de Mancha* una obra maestra de la literatura universal y comenta la vigencia de esa obra cervantina en la actualidad” (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 60).

Esse texto ainda faz parte do projeto interdisciplinar de confecção do catálogo sobre a obra cervantina com o objetivo de, segundo o “Manual do professor”: “[...] contribuir estableciendo reflexiones sobre la herencia cultural que la obra cervantina ha dejado desde su publicación hasta la actualidad.” (COIMBRA; CHAVES, 2016, p. 239). Disponibilizamos o conteúdo integral do texto:

Figura 30 – Texto do link *Don Quijote de La Mancha*.



[Quiénes somos](#) | [Qué publicamos](#) | [Distribuidores](#) | [Comprar](#) | [Contactar](#) | [Talleres para Maestros](#) | [Blog](#)


De nuestro catálogo / Archivo

[Archivo](#)

- Portada
- Catálogo
- En el Tintero
- Fondo Crítico
- Presentaciones
- Perfiles
- De Nuestro Catálogo
- Premio Novela
- Registro
- Archivo



[Boletín](#)

 **Blog Plaza Mayor**

- Noticias
- Mundo literario
- Astrolabio
- Abrapalabra
- En imágenes
- Comentarios
- [Más»](#)

Don Quijote de La Mancha
Miguel de Cervantes Saavedra

¿Por qué se considera *Don Quijote de La Mancha* una obra maestra de la literatura universal?*

Porque esta novela de Cervantes, en sus dos partes, es un universo, como un macrocosmos de su época, la historia y la sociedad, así como de las corrientes literarias y de pensamiento de entonces, pero es también el microcosmos donde se desenvuelven unos personajes como don Quijote y Sancho, magistralmente creados.

Panorámica social e histórica

Nos da toda una panorámica del momento histórico y de la sociedad de entonces, donde se manifiestan, por ejemplo:

- todos los estamentos sociales*: nobleza, campesinado, clero, servidumbre, oficios; caballeros, funcionarios, soldados, actores, comerciantes, estudiantes, presos;
- la problemática de la época histórica*: el peligro turco, los corsarios berberiscos, el drama de los cautivos españoles en Berbería, la presencia de los tercios españoles en las distintas posesiones europeas, y los destinos en América;
- la religión*: el Santo Oficio, las órdenes religiosas, los autoflagelantes, los peregrinos, la interpretación de la religión y las cuestiones de fe, la expulsión de los moriscos, la “limpieza” de sangre;
- la seguridad*: los cuadrilleros de la Santa Hermandad y el bandolerismo catalán;
- el pensamiento y el saber de la época*: medicina, astrología, navegación, artes, letras, el legado greco-latino;
- la moral*: prevaricación, prebendas, ocupaciones pícaras;
- costumbres*: comidas, monedas, fiestas y celebraciones, ropa, modas, diferentes clases de telas y adornos, zapatos,

joyas, vestimenta de las clases sociales y la de los diferentes oficios, profesiones y altos cargos.

Los valores literarios

Si bien todo lo expuesto antes está explícito en *Don Quijote de la Mancha*, no serían elementos suficientes como para alzarse en tan alto lugar dentro de la literatura universal. Es su gran valor literario, su estilo, su lenguaje, su arte narrativo y su imaginación los que unidos a aquellas características convierten la obra en un producto estético.

Su lenguaje, su estilo y, sobre todo su revolucionario manejo de los elementos de la narración: pensemos en lo que puede significar el que unos personajes hablen en la Segunda parte de la novela sobre la Primera parte publicada, donde, como cuenta Sancho a don Quijote:

me mientan a mí en ella con mi mismo nombre de Sancho Panza, y a la señora Dulcinea del Toboso, con otras cosas que pasamos nosotros a solas, que me hice cruces de espantado cómo las pudo saber el historiador que las escribió.

Asimismo, don Quijote, enterado de que en la Segunda parte apócrifa, del tal Avellaneda, se dice que él tomó el camino de Zaragoza para participar en unas justas -que era, realmente, su intención en el momento de enterarse del contenido de la edición apócrifa-, decide cambiar el rumbo hacia Barcelona, por hacer quedar mal al escritorzuelo ante los lectores.

O también, encontrarse en una venta con don Álvaro Tarfe, un personaje de ese mismo *Quijote* apócrifo, y convencerle de que él y Sancho son los verdaderos personajes don Quijote y Sancho Panza, y no los que don Álvaro conoció en la novela, con lo cual desacredita la caracterización que Avellaneda hace de ellos en su obrilla.

Por todo lo dicho estamos ante una novela dentro de la novela, un tiempo dentro de otro tiempo, un pasado que se vuelve presente, y un presente que puede alterar el pasado, una modificación de una obra publicada por la voluntad de los allí representados, y todo ello logrado con la fluidez y naturalidad narrativa como si se tratara de un autor de nuestro tiempo.

Por otro lado está la creación de unos personajes tan complejos como don Quijote y Sancho, con su entramado psicológico y su carga emocional: dudas, miedos, vacilaciones, frustraciones, ambiciones, soberbia, impertinencias, reflexión e irreflexión, ideales, mezquindades y aires sublimes, todas las coherencias y todas las contradicciones, tal y como somos los seres humanos.

En resumen, Cervantes es el creador de la novela moderna, y sin esta obra la narrativa no hubiera evolucionado al punto en que se encuentra hoy en día.

¿Tiene vigencia *Don Quijote de la Mancha* en la época actual?

Aunque nos separan varios siglos de su aparición, y aunque su mundo y sus personajes no tienen nada que ver, aparentemente, con nuestro mundo actual, es una novela que continúa vigente: ha cambiado el escenario, han cambiado los actores, pero la “obra” que se representa sigue siendo la misma. En eso estriba el que una obra literaria mantenga su vigencia, porque sus valores profundos están por encima de modas, usos y costumbres, época e historia.

Hoy en día, y en todos los lugares del mundo, se desarrollan idénticas problemáticas aunque estén adornadas de avances tecnológicos y científicos. La esencia de nuestra vida discurre por los mismos derroteros: la lucha por alcanzar un estatus superior al que se tiene, la miseria por un lado y la opulencia por el otro, la intolerancia, las luchas continuas con algunos vecinos geográficos... y un largo etcétera. La esencia del problema es la misma: la necesidad de cambiar lo que no nos gusta del mundo en que nos ha tocado vivir, la intrínseca infelicidad, la eterna insatisfacción que nada colma.

El personaje don Quijote es un universo: contiene las características esenciales de todos los seres humanos, en mayor o menor escala, que se manifiestan en algún momento de la vida, por eso ha trascendido las épocas, las modas, la historia. Todos llevamos un Quijote dentro, porque en algún momento de nuestra vida hemos deseado cambiar el mundo, o algunas cosas del mundo que no nos gustaban. Él, personaje literario, quiso convertir una realidad injusta, sórdida, vulgar y mezquina en una realidad justa, bella, elegante, generosa y educada, y su punto de referencia era el mundo de altos ideales que recogían las obras de la caballería andante.

Todos, alguna vez, hemos sentido la necesidad de ser héroes, aunque fuera de nuestra propia vida; don Quijote se sentía héroe. Él, como tantos, intentó imponer su código de valores, reparar las injusticias, socorrer a los necesitados. Cualquier ser humano que intente ennoblecer el mundo en que vive, está emparentado con don Quijote; cualquier ser humano que sólo vea lo que quiere ver, que intente ser un redentor imponiendo su único criterio y se convierta en un dictador, también.

Existe esa otra parte de la humanidad que representa Sancho Panza en sus mejores aspectos: los que sin ínfulas de grandeza hacen las cosas lo mejor que pueden cuando les llega el turno de ser gobernadores de su propia ínsula

Barataria, su vida; los que saben renunciar cuando es preciso, los que conocen sus limitaciones pero tratan de aprender de aquellos que pueden enseñarle.

En realidad, cada ser humano lleva a don Quijote y a Sancho Panza en su interior, como fuerzas que se complementan mutuamente.

¿Cuál fue el propósito de Cervantes al escribir *Don Quijote de la Mancha*?

Como él mismo lo explica, su propósito fue criticar las novelas de caballería, pero el producto que nos dejó con su obra fue más allá de esta intención, logrando dar un panorama muy completo de la sociedad de su época y un par de personajes casi animados, vivientes.

De todas las obras que escribió Cervantes -y tiene algunas tan magníficas como las *Novelas ejemplares*- fue *Don Quijote de la Mancha* la más abarcadora, la más profunda, la más trascendental. En ella está expuesto todo el pensamiento cervantino, es el producto mejor logrado de su estilo literario, de su genio creador.

*Fragmento de los comentarios, Don Quijote de La Mancha, Editorial Plaza Mayor, San Juan.

[Subir](#)

[Portada](#) | [Catálogo](#) | [Expedientes](#) | [Colecciones](#) | [En el Tintero](#) | [Fondo Crítico](#) | [Archivo](#)
[Quiénes Somos](#) | [Qué publicamos](#) | [Distribuidores](#) | [Comprar](#) | [Contactar](#)
[Términos de Uso](#) | [Política de Privacidad](#)



© 1990-2011 Editorial Plaza Mayor
 Alojamiento y Diseño por [All Internet Services](#)

Fonte: site Editorial Plaza Mayor.

Além de traçar um panorama geral sobre os aspectos sociais, históricos, religiosos e morais da obra *Don Quijote de la Mancha*, o texto fornece algumas reflexões oportunas sobre ela, como a ênfase dada aos valores literários e à habilidade de se manter atual até os dias de hoje. Esse último atributo e o modo como ele é ressaltado na escrita, de certa forma, complementa algumas das características que analisamos da personagem Dom Quixote desenhada no jogo *online*. Ademais, há alguns traços trazidos pelo material da *Editorial Plaza Mayor* sobre a narrativa que não são abordados pelo jogo, como por exemplo, o fato de o

texto ressaltar que, apesar dos avanços tecnológicos e científicos, a realidade como mostrada pela ficção, continua a apresentar miséria e guerras.

Quanto à caracterização de Dom Quixote em particular, os elementos que frisam as ambiguidades presentes na personalidade e comportamento da personagem estão presentes no texto. O cavaleiro é descrito como aquele que possui as características essenciais em todo ser humano, “em maior ou menor escala”, e que por isso “Todos llevamos un Quijote dentro, porque en algún momento de nuestra vida hemos deseado cambiar el mundo, o algunas cosas del mundo que no nos gustaban” (*EDITORIAL PLAZA MAYOR*). Esse desejo do cavaleiro de mudar o mundo é mencionado no texto como intrínseco a todo ser humano, assim como a necessidade de se sentir um herói, são esses traços segundo a escrita citada, que causam uma grande identificação no público leitor. Entretanto, o conceito de heroísmo atribuído a Dom Quixote nesse texto parece estar atrelado aos moldes clássicos, visto que em nenhuma passagem do texto há a inserção da qualificação de paródia à obra.

O cavaleiro andante é caracterizado como um herói porque, segundo o texto, tentou impor seu código de valores, reparar injustiças e socorrer os necessitados. As ações de Dom Quixote são explicadas como uma forma de converter a realidade injusta, sórdida, vulgar e mesquinha em uma realidade justa, bela, elegante, generosa e educada. O objetivo de transformar o mundo em um lugar diferente para se viver é realmente o fator que move o mito quixotesco para as suas aventuras no decorrer do enredo, mas tratar as suas ações apenas como parte de um pressuposto heroico seria reduzir muito a complexidade das nuances elaboradas por Cervantes.

A parodização dos romances de cavalaria não recebe um enfoque mínimo do texto, fator que deve ser explorado, dado que grande parte da crítica cervantina aborda essa faceta da obra. Herrero Cecilia (2018, p. 57, destaques do autor) salienta esse traço em *Dom Quixote* como uma forma de subverter as convenções dos gêneros e afirma que o romance é na verdade um antirromance que aciona a ironia e o humor amargo e grotesco:

La historia del Ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha es una “antinovela” caballeresca porque con ella Cervantes subvierte y parodia las convenciones del género de las novelas de caballerías ofreciendo al lector las aventuras de un personaje idealista y soñador que quiere actuar como un héroe moderno imitando el noble ideal de los caballeros andantes. La

imitación de ese ideal le hace chocar contra la realidad (que no se somete a sus esquemas visionarios), y este antagonismo frontal le conducirá al fracaso de sus hazañas, las cuales, en vez de ser “gloriosas”, se convierten en ridículas suscitando la risa o la mofa de sus contemporáneos.

Sobre os elementos paródicos da narrativa, Esther Bautista Naranjo (2013, p. 201) discorre acerca do sarcasmo e da zombaria sob os quais Dom Quixote fora submetido no episódio que se passa no palácio dos Duques, a investigadora reforça que “[...] a pesar de la buena acogida y de los halagos aparentes, caballero y escudero van a sufrir ataques a su dignidad ante los ojos del lector [...]”. A ênfase dada a esse episódio pela autora é acionada para sublinhar como os autores do movimento romântico recepcionavam esses deboches em relação ao cavaleiro, ela anuncia que as zombarias cruéis e a derrota final de Dom Quixote, enganado por Sansón Carrasco “[...] resultaron patéticas y trágicas a los ojos de los románticos.” É exatamente por seguir esse mesmo viés elencado por Bautista Naranjo que Leonardo Ordóñez Díaz (2006, p. 168), em relação aos ideais quixotescos delimita que a obra por dar ênfase a três aspectos chaves: “1) la fuerza icónica de los personajes; 2) la representación descarnada y humorística de la condición humana; 3) la sátira de ciertos valores socialmente consagrados” acaba por dar vigência a um antirromantismo, diferentemente da abordagem dada pelos autores românticos. O autor sustenta que Dom Quixote demonstra por suas condutas que “[...] la exaltación del deseo a costa de la realidad es un sueño que no puede durar mucho tiempo.” (ORDÓÑEZ DÍAZ, 2006, p. 178).

O Romantismo é estudado como o movimento literário que fez expandir e propagar a concepção fundadora da personagem Dom Quixote como um mito do individualismo moderno. Esther Bautista Naranjo (2013, p. 107) defende esse ponto de vista e reforça que “Desde el Romanticismo, don Quijote es visto como el emblema de la lucha del individuo por la propia libertad y la afirmación de su Yo absoluto en contra de las adversidades de la vida y del destino.”. A zombaria e a comicidade geradas pelas atitudes quixotescas que são descoladas da realidade vivida pelas outras personagens na narrativa ficam em segundo plano ou são lidas e interpretadas como um ato de injustiça pelos autores da estética romântica. Não é sem fundamento que o mito literário quixotesco ficou imortalizado pelos românticos por traços como a sua exaltação da fé, nobreza e dignidade pelas lutas sociais e essa vertente foi amplamente incorporada aos estudos críticos nacionais e por

textos da obra *Dom Quixote* adaptados no Brasil, como elucidado no primeiro capítulo pela ótica de Maria Augusta Vieira (2005, 20-21).

No tópico do texto “¿Cuál fue el propósito de Cervantes al escribir Don Quijote de La Mancha?” (*EDITORIAL PLAZA MAYOR*) apesar de haver como resposta à pergunta a seguinte informação: “Como él mismo lo explica su propósito fue criticar las novelas de caballería [...]”, não é informado na subseção “¿Tiene vigencia *Don Quijote de la Mancha* en la época actual? que os valores defendidos pela cavalaria são subvertidos ou parodiados na narrativa. Essa parte do texto apenas esclarece que o ponto de referência do cavaleiro é o mundo constituído por elevados ideais moldado pelos valores da cavalaria andante. Dessa maneira, as informações fornecidas entre um tópico e outro ficam desconectadas, ora difunde-se que Dom Quixote defende os valores da cavalaria: [...] intentó imponer sus códigos de valores, reparar las injusticias, socorrer a los necesitados.” (*EDITORIAL PLAZA MAYOR*); ora que a intenção de Cervantes ao criar a obra foi a de criticar os romances de cavalaria. Tanto para um leitor não estudioso da obra cervantina, quanto para um aluno do EM faltou acrescentar uma explicação que estabeleça a coerência entre os argumentos apresentados pelo texto para que se entenda que *Dom Quixote*, além de outros atributos, também é um livro lido como paródia dos romances de cavalaria, justamente pelo fato de o herói/ anti-herói partilhar dos ideais do estatuto da cavalaria de forma paródica.

Os elementos mais acentuados que caracterizam o mito de Dom Quixote no decorrer do texto são aqueles que denotam uma abordagem de recepção pautada nos ideais da vertente romântica, posto que a personagem é vista como portadora de um desejo de mudar o mundo, ressaltando-se a sua infelicidade intrínseca e a sua insatisfação nunca preenchida. Além disso, a subseção “Los valores literários” esclarece que Sancho Panza e Dom Quixote, quando mencionados como personagens complexas em relação à estrutura psicológica e carga emocional, emanam sentimentos como: dúvidas, medos, vacilações, frustrações, ambições, soberbas, impertinências, reflexão e irreflexão, ideais, mesquinhez e ares sublimes. Após a listagem de atribuições feitas às duas personagens, o texto acrescenta: “[...] todas las coherencias y todas las contradicciones, tal y como somos los seres humanos.” (*EDITORIAL PLAZA MAYOR*). Tal caracterização empregada pelos adjetivos escolhidos pelo texto refletem, além dos dilemas básicos de todo ser humano, uma gama de matizes que remetem ao perfil dos mitos do individualismo

moderno, com ênfase dada ao egocentrismo revelado pela monomania e pela solidão.

A loucura de Dom Quixote, segundo Maria Augusta da Costa Vieira (2015, p. 158) pode ser dividida em dois eixos de natureza diversa: um deles é baseado na credulidade de que os romances de cavalaria são verdadeiros e plausíveis e o outro é pautado na crença de que Dom Quixote como cavaleiro pode reestabelecer ao mundo a ordem exemplar da cavalaria andante. Já é sabido, como respaldado no primeiro capítulo por diversos autores, especialmente por Jean Canavaggio, que a recepção do mito literário quixotesco sofreu transformações ao longo dos séculos e a loucura emanada de suas ações foi um dos principais fatores que recebeu as mais variadas interpretações. Notadamente foram os românticos alemães que em maior grau metamorfosearam a forma de interpretar a loucura do cavaleiro até pelo menos a entrada no século XVIII:

La metamorfosis de Don Quijote se debió, como hemos dicho, a los románticos alemanes. La edad de las Luces la había preparado, desde luego, pero sin iniciarla realmente. En adelante, los hechos del Caballero de la Triste Figura dejan de ser considerados una aventura burlesca o cómica, para volverse una odisea simbólica, cargada de una significación transcendente (CANAVAGGIO, 2006, p. 139).

Para os românticos alemães e os outros autores que adotaram o mito de Dom Quixote como símbolo dessa significação transcendente, a loucura parece estar mais centrada no eixo que configura a vontade de reestabelecer ao mundo a ordem exemplar dos valores cavaleirescos. Assim, essa loucura deixa de ser encarada como um motivo de deboche e passa a ser revisitada pelo enfoque na valorização da busca dos sonhos, paixões e ideais, isso porque o espírito da sociedade europeia da época, por conta da Revolução Francesa, estava em efervescência e redescobrando “[...] los mitos y las tradiciones nacionales [...]”. Tal como pontua Canavaggio (2006, p. 140): “En esa nueva configuración de las relaciones entre el yo y el mundo, la loca empresa de un émulo de los caballeros andantes adquiere un valor emblemático.”

A recepção crítica de *Dom Quixote* no Brasil, segundo Maria Augusta da Costa Vieira (2006, p. 343), de forma geral, oscilou entre leitura livre interpretativa e a preocupação com os aspectos estruturais do texto, com destaque especial entre o envolvimento da obra com o seu universo cultural. A autora chama atenção para o

fato de, com exceção do texto de Vianna Moog que: “[...] liberta da imagem da triste figura Dom Quixote [...]” e também “[...] concede ao leitor a possibilidade do riso diante das andanças do cavaleiro.” *Dom Quixote* é “[...] usualmente é interpretado como vítima de uma sociedade hostil e torpe [...]” (VIEIRA, 2006, p. 347). Como uma forma de crítica em relação a muitas produções sobre a obra cervantina estudada em nosso país, Maria Augusta Vieira (2006, p. 350), ao comentar o trabalho de Augusto Meyer, diz que o autor se aproxima de uma linha de pensamento que “[...] busca um verdadeiro redirecionamento da leitura da obra como modo de encontrar alternativas para a superação de pressupostos românticos de interpretação.”

Por meio das afirmações de Maria Augusta da Costa Vieira e de Jean Canavaggio, pensando na questão do lugar de fala das autoras do LD, visto que elas são de nacionalidade brasileira, no que tange a seleção dos conteúdos dos *links* listados para o projeto da coleção e em particular a desse último texto, verifica-se uma tendência em disponibilizar leituras sobre o mito quixotesco ancoradas em ideias sob a ótica de vertente mais romântica. Talvez essa escolha esteja justificada pelos motivos elencados por Vieira, de que a recepção crítica de *Quixote* no Brasil foi fortemente atravessada pelos pressupostos do Romantismo. Mesmo que o texto da *Editorial Plaza Mayor* seja de uma editora de origem porto-riquenha, ele foi escolhido em detrimento de outros materiais, assim a predileção pelo conteúdo pode ter se alicerçado pelas características que ele transporta sobre a obra. Quanto à redação do texto, as atribuições feitas às duas personagens, conforme já listamos anteriormente, não pendem para significações associadas diretamente à loucura, a palavra que mais se aproxima dessa condição é “irreflexão”, definida pelo *Dicionário Online Oxford* como: “falta, ausência de reflexão; comportamento que denota precipitação, imprudência”, por isso, a loucura de Dom Quixote nesse material é eufemizada.

No último apontamento sobre as personagens, o texto revela: “En realidad, cada ser humano lleva a Don Quijote y a Sancho Panza en su interior, como fuerzas que se complementan mutuamente”. A ênfase dada na complementaridade entre Sancho e Quixote no percurso da narrativa, como forças opostas que se unem em vários momentos é feita como um *yin yang*, não no sentido de gerar um significado de equilíbrio e sim como uma possível representação das ambiguidades existentes em todo ser humano. No entanto, Maria Augusta da Costa Vieira também chama atenção para o fato de que, além da amizade e fidelidade existente entre ambas as

personagens há a questão quase nunca comentada sobre a disputa de poder. A investigadora cita o episódio dos *batanes* como exemplo dessa disputa, pois ela verifica que “[...] pela primeira vez, a vontade do escudeiro sobrepõe-se à do amo e o poder hierárquico mostra algo de sua fragilidade.” (VIEIRA, 2015, p. 94-95).

As ambiguidades trazidas dos estudos críticos acerca da obra quixotesca são importantes para dimensionar o quanto o mito é complexo, sendo assim, não há traços bem definidos que delimitem a sua caracterização. E em se tratando das ambiguidades de Dom Quixote, a relação estabelecida entre o cavaleiro e Sancho também precisa ser considerada como uma forma de construção na composição da personagem mítica durante o percurso narrativo. Essa intrincada relação para a constituição mítico-literária é vista por Canavaggio (2006, p. 143) como:

En el mundo moderno, estos mitos solo se constituyen ya como mitologías parciales, pero que se realizan en la novela. Por esta razón, Don Quijote y Sancho se han vuelto personajes mitológicos a ojos de todo el universo culto: al hacer de su libro un cuadro vivo y completo, no solo de España, sino de la vida mismo, su creador les dio un valor universal. A partir de ese momento, ¿cuál es el tema central de la novela? La lucha entre lo real y lo ideal.

O que se depreende das considerações feitas por Canavaggio é que a complexa relação entre Sancho e Quixote, grosso modo, se constitui como mitológica por representar um quadro vivo e dinâmico da vida, isso justamente por impulsionar a luta entre o real e o ideal, ou seja, a luta entre o realizável e o irrealizável. Mas, articular e reunir as particularidades constitutivas que conduzem a essa interpretação mais abrangente sem excluir as suas ambiguidades não é tarefa fácil, talvez por isso mesmo que muitos autores de LDs prefiram selecionar e disponibilizar conteúdos mais simplificados, visto que eles possam julgar algumas temáticas como muito complexas para o seu público-alvo, os discentes. Todavia, ao se dar enfoque a uma obra tão complexa como *Dom Quixote*, narrativa que abarca uma personagem que ultrapassou as barreiras das páginas escritas e se tornou um mito literário, há que se atentar para as ambiguidades e paradoxos existentes, uma vez que são esses traços que enriquecem a sua interpretação e recepção.

Em “Conclusión: Metología, Mitocrítica Y Mitoanálisis”, Durand (2013, p. 343-344) ao fazer um retrospecto de algumas reinvenções míticas que são constantes e repetidas no curso da história de uma mesma cultura, por afirmar que existe um número limitado de mitos possíveis, preconiza que os gêneros literários e artísticos,

seus estilos, suas modas, respondem igualmente a esses fenômenos de intensificação e ressurgimento mitológicos. O mitólogo explica esse apontamento como se a leitura dos textos literários que abarcam os mitos fosse um sistema constituído por três parâmetros:

- 1) La sincronidad estructural del relato, tal como Joseph Campbell y Lévi-Strauss preconizam.
- 2) La diacronidad “literaria” (el hilo y los acontecimientos del “relato” y sus redundancias).
- 3) La temporalidad “cronológica” (evito la palabra “histórica”), que deja translucir una confrontación de sincronidad (C.G. Jung) entre la lectura del lector y la del autor pasado.

Este último parámetro permite evidenciar la transformación (por pérdida, por interpolación, de mitemas procedentes de otros mitos, etc.), e incluso la “evaporación”, de un mito determinado (DURAND, 2013, p. 344).

Como o estudioso dos mitos literários precisa estar atento aos fundamentos de análise próprios dessas configurações, que são distintos dos conceitos que servem de respaldo ao estudo dos textos literários não míticos, é necessário que seja considerado como ponto de partida para qualquer investigação nessa área que os mitos são formados de mitemas e esses geram um discurso próprio chamado de mitologema. Lembrando que, no que concerne ao conceito de mitologema, Esther Baustista Naranjo (2013, p. 86) por meio de Jung (1954) e Durand (1996), argumenta que para a mitocrítica ele é definido como aquele que concentra as perguntas essenciais que todo ser humano faz à ciência, mas que dela não consegue obter uma resposta, assim o mito surge como um relato simbólico e dinâmico oferecendo essa “resposta”. Partindo dessas constatações, a literatura própria dos mitos circula na sociedade e pode ser revisitada devido aos três parâmetros postulados por Durand: pela sincronidade estrutural do relato, pela diacronicidade literária e pelo confronto cronológico causado entre os dois modos de essas narrativas serem lidas ao longo do tempo.

Para Durand (2013, p. 345) um mitema pode se manifestar e atuar semanticamente de duas distintas formas:

- de forma patente, por la repetición explícita de su o sus contenidos (situaciones, personajes, emblemas, etc) homólogos;
- de forma latente, por la repetición de su esquema intencional implícito en un fenómeno muy cercano a los “desplazamientos” estudiados por Freud en el sueño.

Em relação ao texto fornecido pelo *link* e abordado nesta subseção fica explícito que o mitema em Dom Quixote, ou seja, um dos elementos que constitui a personagem como um mito literário por fazer parte daqueles que perduraram no tempo por transportarem questões essenciais de todo ser humano, é abarcado no conjunto das atividades propostas para a confecção do catálogo de forma patente. Isso ocorre porque as personagens que figuram nos textos dos outros *links* (jogos e adaptações) e no texto da *Editorial Plaza Mayor* são as mesmas que integram a narrativa de Cervantes, assim como a fabulação transcorre da mesma forma como no enredo de origem. Já revisitamos algumas configurações dadas ao cavaleiro andante ao longo do tempo por meio dos estudos de Canavaggio, a metodologia do autor foi pautada por uma perspectiva sincrônica, já Varela Olea ao “voltar no tempo” para estudar o mitologema de Quixote, contemplou uma abordagem diacrônica e Maria Augusta da Costa Vieira oferece subsídios para compreender o mito literário por meio de suas relações com as outras personagens no jogo narrativo.

Pensando nessas dinâmicas de estudo e confrontando-as para refletir sobre as duas representações do mito literário quixotesco presentes no LD, tanto a do texto como a do jogo (este último analisado no capítulo anterior), elas que seriam frutos da “temporalidad cronológica” estipulada por Durand, pode-se compreender que as atribuições dadas a Dom Quixote acentuam um perfil mais delineado pelo Romantismo.

Em relação ao texto da *Editorial Plaza Mayor* se afirmarmos que a escolha das autoras se pautou pelas características enfatizadas à personagem, talvez a intenção fosse a de aproximar mais a obra ao leitor, isso porque o mito é mostrado como aquele que é portador de todos os dilemas dos seres humanos. Por outro lado, essa escolha também pode ter sido respaldada por uma necessidade de trazer aos alunos e aos professores uma representação mais uniformizada de Dom Quixote, para que a compreensão de suas ações na narrativa fosse melhor assimiladas. Como no Brasil, de acordo com as colocações de Maria Augusta da Costa Vieira, a crítica em torno de *Dom Quixote* se baseou fortemente em estudos provenientes do Romantismo, a escolha de um texto que mostrasse essa versão mais transcendental e menos ambígua do cavaleiro pode ter sido vista como satisfatória para contemplar o projeto didático da coleção.

6.2 Adaptações de Dom Quixote na coleção *Sentidos en lengua española*.

As duas próximas representações do mito de Dom Quixote analisadas estão configuradas nas atividades do LD *Sentidos en lengua española* (2016), elas fazem parte da seção “Entreculturas”, um apêndice da coleção. Cada um dos três livros possui esse complemento como um desfecho de suas unidades. Os conteúdos investigados são o livro *Quixote em cordel* e o filme *Donkey Xote*, inseridos como sugestões de conteúdo para os professores recomendarem aos seus alunos.

Figura 31 – “Rincón cultural”, seção “Entreculturas”, *Sentidos en lengua española*, 2º ano do EM.

ENTRECULTURAS

É melhor fazer uma canção
Está provado que só é possível
Filosofar em alemão
Blitz quer dizer **corisco**
Hollywood quer dizer **Azevedo**
E o recôncavo, e o recôncavo, e o recôncavo
Meu medo!

A língua é minha pátria
E eu não tenho pátria
Tenho mátria
E quero fráttria

Poesia concreta e prosa caótica
Ótica futura
Samba-rap, chic-left com banana
Será que ele está no **Pão de Açúcar**?
Tá craude brô, você e tu lhe amo
Qué que'u faço, nego?
Bote ligeiro
Arigatô, arigatô
Nós canto falamos como quem inveja negros
Que sofrem horrores no **Gueto do Harlem**
Livros, discos, vídeos à mancheia
E deixa que digam, que pensem, que falem

VELOSO, C. Língua. Disco *Velô*. PolyGram. 1984. Pista 11.

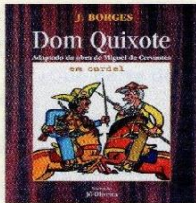
Caetano Veloso nació en 1942 en Santo Amaro, Bahia. Aprendió a tocar la guitarra y cantó en bares de Salvador con su hermana, Maria Bethânia. En 1963, conoció a Gilberto Gil, Gal Costa y Tom Zé, con quienes grabó, en 1968, el disco *Tropicália ou panis et circensis*, un hito en la historia de la música brasileña. En 1969 se fue al exilio a Londres y regresó en 1971. Publicó, en 1997, el libro *Verdade tropical*, en el que habla del movimiento *tropicalista*. Tiene decenas de discos grabados, ha realizado muchos conciertos internacionales y ha recibido diversos premios.

Fuente de la información: <www.caetanoveloso.com.br/biografia.php>. Fecha de consulta: 25 en. 20

2 En equipos, investiguen las referencias que están destacadas en la canción.
Respuesta personal. Profesor/Profesora, si te parece adecuado, sería interesante si el grupo discutiera la canción y compartiera los resultados de la investigación. Objetivo: ampliar el conocimiento del mundo a partir de la investigación.

Rincón cultural
Profesor/Profesora, las imágenes de los libros y las películas son ilustrativas.

» Libros

 BORGES, J. *Dom Quixote em cordel*. Adaptado da obra de Miguel de Cervantes. Brasília: Entrelivros, 2005.

 CERVANTES, M. *Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Real Academia Española, 2015.

134

Fonte: *Sentidos en lengua española*, Volume 2, p. 134.

Figura 32 – “Rincón cultural”, seção “Entreculturas”, *Sentidos en lengua española*, 2º ano do EM.

NERUDA, P.
Confieso que he vivido. Pehuén, 2005.

GALEANO, E.
El libro de los abrazos. 11. ed. México: Siglo XXI de España Editores, 2006.

Toda hora enquanto é tempo
Vivo aqui neste momento...

“Amanhã não se sabe”,
Titãs

GARCÍA LORCA, F.
Canciones (1921-1924). Madrid: Alianza Editorial, 1998.

SEVERO, F. *Noite nu Norte/Noche en el Norte:* poesía de la frontera. Montevideo: Rumbo Editorial, 2011.

Eu gosto de fazer poemas
de um único verso. Até
mesmo de uma única
palavra...

“Conversa afiada”,
Baú de espantos,
Mario Quintana

» Películas

Arraianos, de Eloy Enciso (España, 2012)

Crónica sobre un pequeño pueblo perdido en las montañas de la frontera entre Galicia y Portugal, una comunidad rural que se resiste a desaparecer. Los momentos de ficción coexisten con la vida diaria de los vecinos que, sorprendentemente, interpretan diálogos de una obra existencialista y lírica llamada *O bosque*, del escritor Marinho del Valle. Mientras realidad, mitos y sueños se confunden, aparece un extraño que anuncia una profecía.

Disponible en <www.filmaffinity.com/es/film687712.html>.
Fecha de consulta: 25 en. 2016.

Donkey Xote, de Josep Pozo (España, 2007)

El burro, Rucio, cuenta la “verdadera” historia de Don Quijote y defiende que no fue un loco, sino todo lo contrario: un hombre inteligente, apasionado y entusiasta. El extraño grupo compuesto por Don Quijote, su “escudero” Sancho, de hecho es su mejor amigo y el más rico del pueblo, el burro, Rucio, que quiere ser un caballo, y el verdadero caballo, Rocinante, que detesta salir de su tranquila cuadra, inician un viaje para batirse en duelo con “El Caballero de la Luna”. Si Quijote lo vence, el Caballero le revelará la verdadera identidad de Dulcinea.

Disponible en <www.filmaffinity.com/es/film220635.html>.
Fecha de consulta: 25 en. 2016.

Fonte: *Sentidos en lengua española*, Volume 2, p. 135.

Percebe-se pela configuração e leitura das atividades propostas no LD destinado ao segundo ano do EM que não há uma comanda específica sobre qual abordagem o docente precisa desenvolver em relação ao discente para o trabalho com os livros e filmes sugeridos. Isso porque esses boxes “Libros” e “Películas”, da subseção “Rincón cultural” foram disponibilizados pela seção “Entreculturas” com a

explicação de que as imagens são ilustrativas. Em “Conversa entre professores – Guia didático”, parte do LD que cumpre o papel de manual do professor, os autores explicam o objetivo de “Entreculturas”:

Ao final de cada volume da coleção, há um apêndice intitulado *Entreculturas*. A estrutura das atividades propostas varia nos três volumes, embora se mantenham as seções principais. Nosso objetivo é que, por meio do trabalho desenvolvido, o estudante possa ter acesso a diferentes manifestações estéticas, especialmente literárias, do mundo hispânico. Na seleção de textos, privilegiamos dois autores – Eduardo Galeano e Pablo Neruda -, pois, dessa maneira, o estudante terá possibilidade de conhecer um pouco mais sobre a obra dessas duas referências importantes da literatura em espanhol.

Em todos os volumes, propomos questões com as imagens de abertura das unidades, que são, na maioria das vezes, reproduções de pinturas, de esculturas, de fotos e de outras manifestações artísticas, quase todas não verbais. Assim, o estudante é motivado a observar com atenção essas imagens, identificar aspectos dos temas abordados e relacioná-las com textos de outros gêneros.

A maior parte das questões é destinada à discussão oral, pois o propósito é que os estudantes possam falar livremente sobre os textos. Por essa razão, optamos por apresentar possibilidades de respostas em poucos casos. Avalie se algumas das questões devem ser respondidas por escrito no caderno.

Esperamos que o trabalho proposto possa ser ampliado por meio das leituras e dos filmes sugeridos e de consultas aos sites indicados, contribuindo para que os estudantes possam aprofundar seu interesse, sua reflexão sobre manifestações artísticas e, principalmente, desenvolver a fruição.

As atividades foram pensadas para um trabalho posterior à conclusão de cada unidade, mas se achar conveniente, verifique outras possibilidades de inserção do *Entreculturas* ao longo do ano letivo (FREITAS; COSTA, 2016, v. 2, p. 193).

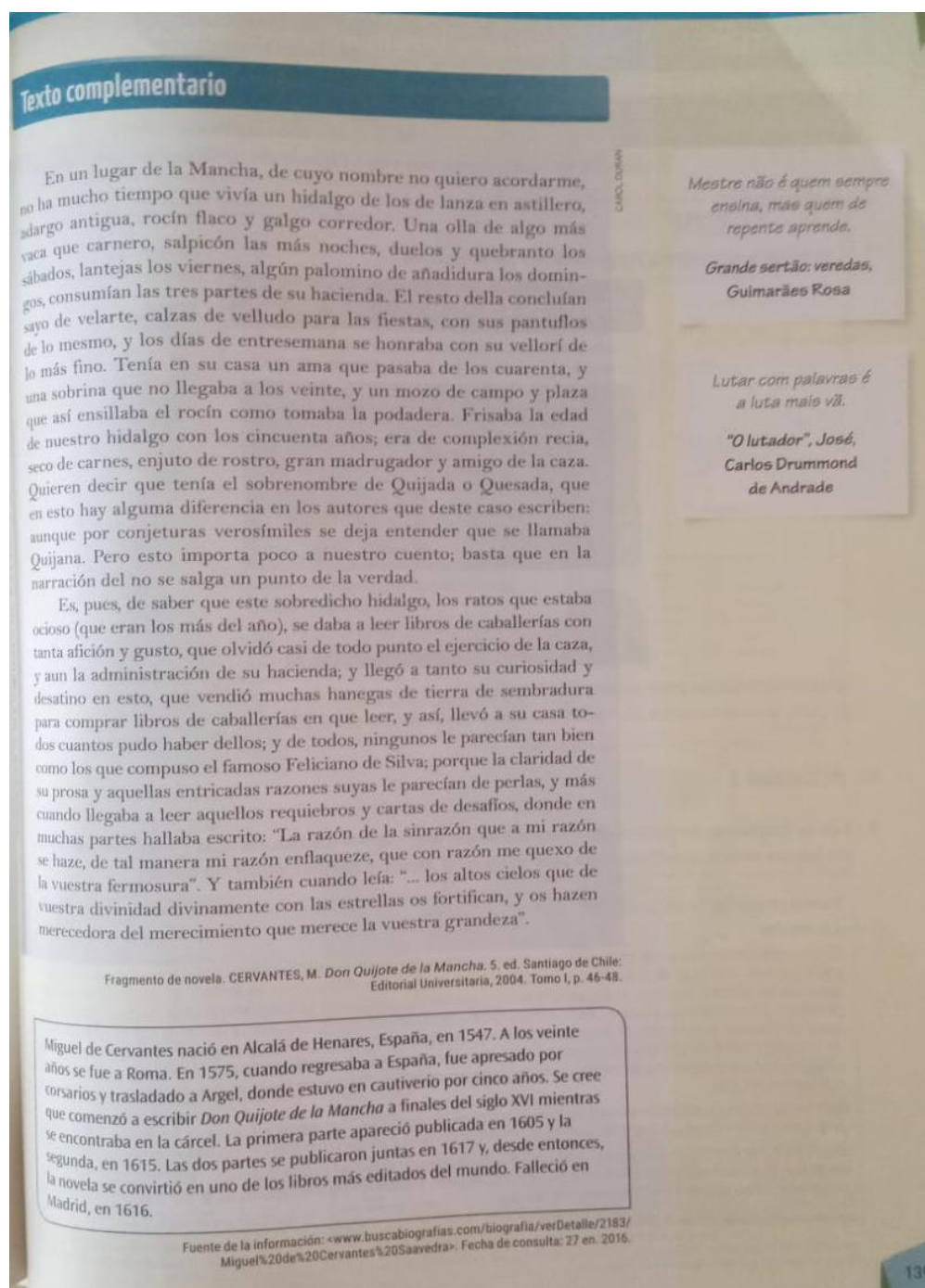
Conforme explicitado pela própria coleção, o objetivo das sugestões de leituras e recomendações de filmes é perpassado pela intencionalidade de uma complementação ao conteúdo aprendido. Não há questões fechadas ou pedidos de formulações de textos estritamente relacionados a essas manifestações artísticas, isso no que se refere a todos os conteúdos das páginas 134-35, entre os quais são recomendados o livro *Dom Quixote em cordel* (2005) e o filme *Donkey Xote* (2007). Por não haver formulações de atividades didáticas, não cotejaremos o conteúdo artístico a nenhum enunciado elaborado exclusivamente para ele, apenas analisaremos o livro e o filme para verificarmos como essas “adaptações”²⁵ podem

²⁵ O termo “adaptação” aparece entre aspas porque adotamos o viés de Hutcheon (2007) acerca de essa palavra carregar uma ideia de que as obras estudadas por esse prisma, geralmente, não são vistas como autônomas.

contribuir para o aprofundamento do interesse e fruição pela obra de Cervantes, objetivos elencados pela própria coleção.

Vale destacar que, apesar de a obra *Dom Quixote* ser a recomendada com o maior número de produções nesse exemplar da coleção: dois livros e um filme, enquanto há a recomendação de um livro de Pablo Neruda, um de Eduardo Galeano, um de Federico García Lorca, um de Fabían Severo e o filme *Arraianos* (2012), de Eloy Enciso, o texto que aborda os objetivos de “Entreculturas” não menciona a obra, nem o nome de Cervantes. Entretanto, as autoras afirmam que privilegiaram Eduardo Galeano e Pablo Neruda como “[...] duas referências importantes da literatura em espanhol.”, talvez pelo fato de que na página seguinte, na subseção “Hay más entreculturas” haja um trecho de um texto de Eduardo Galeano junto com outro de Federico García Lorca, ambos com exercícios formulados e com *boxes* contendo informações sobre esses autores. Mas, sobre Pablo Neruda não há a inclusão de excertos, muito menos de informações biográficas, desse modo, pode ter havido algum erro ou uma troca de nomes. Em relação à obra *Dom Quixote*, não há explicação em nenhuma parte do livro sobre o fato de haver recomendações de sua leitura em maior número em comparação às outras obras de diversos autores, mas sem a menção do nome de Miguel de Cervantes Saavedra no próprio manual do professor como foi feito com os outros dois escritores citados. Esse detalhe soa estranho, visto que na próxima página, na subseção “Texto complementario” há um excerto do primeiro capítulo do volume um de *Dom Quixote* e um *boxe* com um resumo da biografia de Cervantes, entretanto, sem exercícios elaborados para o texto:

Figura 33 – Subseção “Texto complementario”, *Sentidos en lengua española*, 2º año do EM.



Fonte: *Sentidos en lengua española*, Volume 2, p. 139.

Assim sendo, neste subcapítulo e no próximo não examinaremos atividades exclusivamente elaboradas para *Dom Quixote* dentro das unidades didáticas, pois como se nota, tanto o filme, quanto o livro que fazem uma adaptação da obra cervantina não são diretamente explorados com exercícios. No entanto, como

ambos estão na condição de recomendados para que o professor trabalhe oportunamente com seus alunos, investigaremos como está representado o mito literário de Dom Quixote por considerarmos que a escolha dessas duas manifestações artísticas também possam denotar como as autoras enxergam a personagem, de igual modo, como querem projetá-la. Como o livro didático é um documento cultural de natureza complexa, que é submetido a vários tipos de demandas, como as do Estado, as da relação entre a indústria livreira e o mercado, as de autoria e de sua relação com o público consumidor, nenhuma escolha de conteúdos e configuração destes deve ser vista como ocasional. Essa questão é muito bem explorada por Antônio Augusto Gomes Batista:

[...] Como mercadoria [...], [o livro didático] é subordinado, de um lado, às relações que a indústria livreira em geral estabelece com seu mercado [...]; é também, por outro lado, subordinado àquela instituição que constitui seu mercado consumidor por excelência: a escola e o estado do desenvolvimento histórico dos sistemas de ensino. [...] Mas essa mercadoria produzida para a escola é também, por último, dependente do estado das relações de força entre os diferentes grupos sociais e políticos de uma determinada formação social e, assim, do modo como o Estado, por meio de sua ação, legitima a estrutura dessas relações ou deseja modificá-las. Desse modo, o livro escolar é um campo por excelência da ideologia e das lutas simbólicas e releva sempre pelas suas escolhas, um viés, um ponto de vista parcial e comprometido com a sociedade, sobre seu passado, seu presente e seu futuro (BATISTA, 1999, p. 566).

As escolhas dos conteúdos para os LDs, como elucidado pela citação de Batista, revelam sempre um ponto de vista que é parcial e de modo mais indireto transparecem os embates sociais provenientes das relações de forças envolvidas para o resultado de cada projeto, dessa forma, suas representações reproduzidas precisam ser analisadas. Por tal motivo, é inegável como as contribuições de Chartier (2007, p. 12-16) sobre as nuances adquiridas pela materialidade de textos já conhecidos em relação aos seus novos suportes auxiliam nessa compreensão:

A mesma tensão entre a imaterialidade das obras e a materialidade dos textos caracteriza as relações dos leitores com os livros dos quais eles se apropriam, mesmo quando não são nem críticos nem editores. [...] O enfrentamento entre “platonismo” e “pragmatismo” advém, sem dúvida, de uma falsa querela ou de uma questão mal colocada. Efetivamente uma obra sempre é lida ou ouvida em um de seus estados particulares. [...] Mas sempre, igualmente, múltiplos dispositivos [...] esforçam-se para reduzir essa diversidade [...]. Mais do que tentar se desvencilhar dessa tensão irreduzível ou de resolvê-la, de uma forma ou de outra, o que importa é identificar a maneira pela qual ela é construída em cada momento histórico.

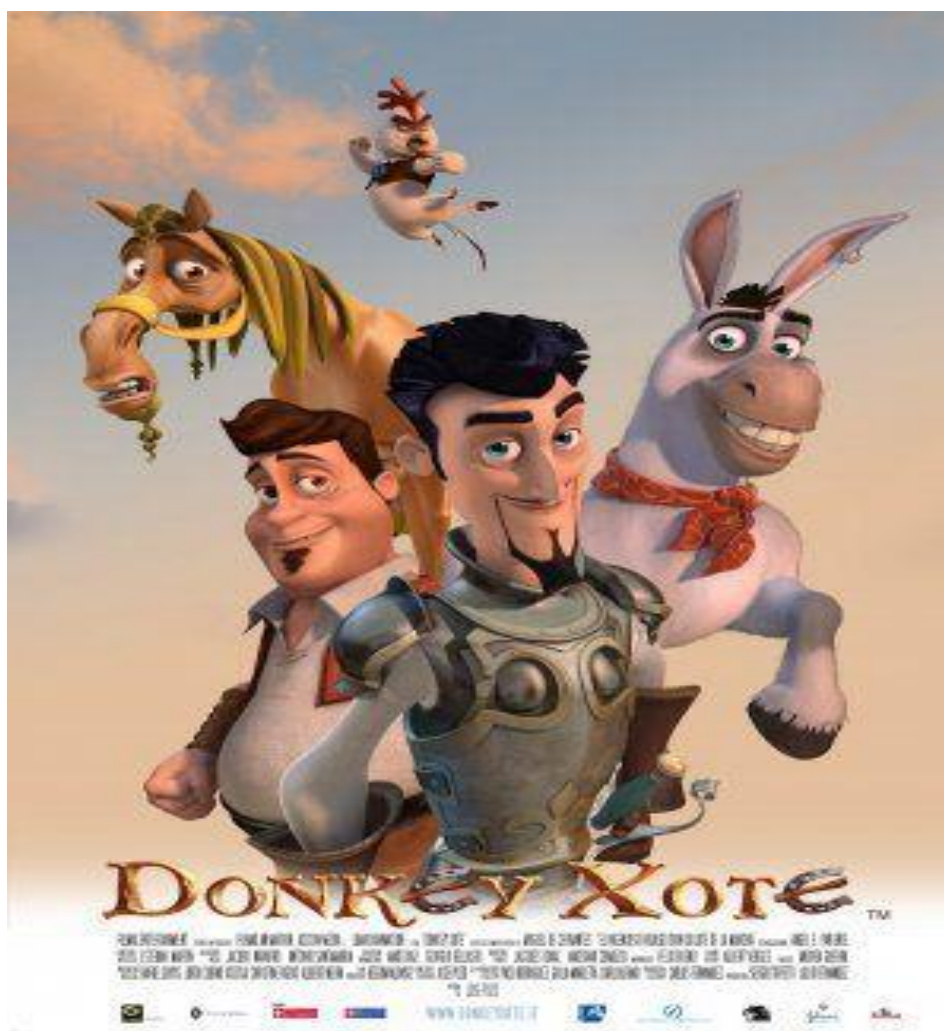
E, em primeiro lugar, nas e pelas próprias obras (CHARTIER, 2007, p. 12-16, destaques do autor).

Dadas as explicações feitas por Chartier, o que delas queremos assinalar é a ênfase que o historiador atribui à maneira em como uma materialidade textual é construída em um determinado momento histórico, independentemente de qual seja o dispositivo que a receba. Por essa razão, mesmo que o texto e o filme não tenham formulações de exercícios na coleção, o mito quixotesco está representado nos moldes da adaptação em dois tipos de suporte, no físico e no audiovisual, de modo que as suas particularidades em nosso momento histórico precisam ser observadas.

A começar pela animação *Donkey Xote* (Espanha, 1h 25min), produzida pelo *Lumiq Studios*, e *Filmax Animation* e dirigida por José Pozo, verificamos pela própria informação fornecida pelo box no LD que o intuito do filme é o de contar a “verdadeira” história de Dom Quixote. Essa interpretação é fornecida pela voz do burro Rucio, uma personagem que aparece na fabulação para “desmentir” a versão oficial. O recurso usado como uma forma de trazer autenticidade à nova versão se torna evidente, visto que no início das cenas também surge a voz de um narrador heterodiegético, ele lê a versão da narrativa de Cervantes, mas é interrompido pela intromissão da imagem de um coice de Rucio que profere: “Ah! De novo! Eu estou cansado dessa história, é sempre a mesma baboseira”, então o narrador lhe responde: “Do que você está falando? O livro deixa bem claro...” quando é impedido de falar novamente pelo burro, que diz: “Quem quer saber de um livro velho se eu estava lá pra ver com os meus próprios olhos!” (*DONKEY XOTE*, 2007).

O artifício narrativo muito utilizado por Cervantes em *Dom Quixote*, que utiliza a linguagem literária por meio de um tom testemunhal, o qual supostamente mescla ficção e história para convencer o leitor sobre os fatos ocorridos, é tomado de empréstimo por Rucio para contar a sua aventura vivida com Dom Quixote e Sancho Pança. Segundo o burro, a sua versão é a mais atrativa, pois diverge daquela que se encontra no “livro velho”, em outras palavras, ele está automaticamente dizendo que a sua versão da narrativa é mais nova e mais interessante que a de Cervantes.

Figura 34 – Encarte da animação *Donkey Xote*.



Fonte: site Youtube.

Além da inclusão do burro como personagem da história, há também a presença do galo James, guarda-costas de Rocinante. A adaptação mostra um mundo pós *Dom Quixote*, em qual o cavaleiro e seu escudeiro já são famosos por suas aventuras e, inclusive possuem até um fã-clube que pelo qual, os dois recebem milhares de cartas de seus admiradores. A nova aventura se inicia quando o Cavaleiro da Lua Crescente espalha panfletos pelo país desafiando Dom Quixote para um duelo em Barcelona, as consequências dessa batalha, no caso de uma derrota para o “cavaleiro errante” (Quixote) seriam a entrega de suas armas e a renúncia ao amor de Dulcinéia para sempre. No caso de uma vitória, Dom Quixote receberia como recompensa a revelação da verdadeira identidade de Dulcineia e a ela seria entregue toda a fortuna do desafiante, o Cavaleiro da Lua Crescente.

O problema é que, quando o cavaleiro andante e seu fiel escudeiro partem para Barcelona a fim de encararem o duelo e encontrarem a verdadeira Dulcinéia, eles se deparam com um país tomado por muitos Quixotes pelo caminho. Ao chegarem em *El Toboso* são recebidos por um vendedor que tenta fazer com que eles comprem um “juego de ingenio” que ao ser girado, ora mostra um moinho, ora mostra um gigante. Esse mesmo negociante também oferece para a compra o livro *El ingenioso Don Quijote de La Mancha* e, Quixote ao se deparar com o exemplar, conclui: “Então a história do livro era verdade!”. No entanto, o comerciante ao contrário de lhe dar uma resposta, anuncia: “Você tem que ter uma cópia, meu chapa e fingir que leu se quiser ser alguém por aqui!”. O cavaleiro andante, perplexo pela situação, responde ao vendedor: “Mas eu sou Dom Quixote!”, por consequência o vendedor mostra todo o local ao seu redor e aponta para muitos homens vestidos com armaduras e elmos lhe revelando: “É claro que você é! Todos eles são!” (*DONKEY XOTE*, 2007).

Como o nosso objetivo não é o de fornecer um detalhamento sobre o enredo do filme, mas apresentar um contraste crítico entre a sétima arte e a obra de Cervantes com foco na análise da representação do mito literário no LD, não faremos uma apresentação geral de todas as ações de Quixote, mas forneceremos algumas pistas sobre as nuances adquiridas dessa personagem na animação. Na tentativa de teorizar como é construída uma “adaptação”, Linda Hutcheon (2006) busca na área jornalística as seguintes perguntas como metodologia: “o que?”; “quem?”; “por quê?”; “como?”; “quando?” e “onde?”; questões entrepostas como uma forma de estruturar a análise do objeto estudado, pois para a autora, responder a essas perguntas básicas é uma boa maneira de se começar a análise. Algumas informações básicas que já fornecemos sobre a animação atendem à demanda das perguntas: “o quê?”; “quem?”; “quando?” e “onde?”, por isso talvez o que resta e mais nos interessa é responder o “por quê?” e o “como?” foi feito esse percurso de representação do mito literário quixotesco no filme. Sendo assim, centrar-nos-emos a partir de agora, principalmente no modo “como” a obra cinematográfica faz a releitura do mito quixotesco, a tentativa de responder o “por que” a realiza deixamos para a parte das “Considerações finais”.

Assim como ocorreu com o filme *The Royal Tenenbaums* (dirigido por Wes Anderson, com um roteiro de Owen Wilson) (Hutcheon, 2006, p. 5-6), *Donkey Xote* inicia sua série de cenas com a personagem protagonista (Dom Quixote) abrindo o

seu próprio livro. Esse recurso é descrito por Linda Hutcheon como uma forma de essa manifestação artística atribuir a ela própria “uma autoridade da literatura como uma instituição”, como também mostrar que essa autoridade exemplifica que “Do ato de adaptação parece ser o que está sendo invocado e enfatizado”. Partindo desses pressupostos, a autora questiona o porquê de um filme querer ser visto como uma adaptação, pois é patente essa intencionalidade com a inserção da obra “original” dentro da “adaptada”, assim a animação se autointitula como uma obra inerentemente “palimpsestosa”. Além de outros motivos para esse tipo de construção, ficamos também com a resposta da autora para a pergunta anterior, o propósito do artifício usado pela animação pode ter sido pautado pelo “desejo de pagar tributo por cópia”.

A “cópia”, nesse exemplo que estamos tratando, pode ser vista como uma “transcodificação”, isto é, uma forma de contar a mesma história de um ponto de vista diferente, de modo que é fundamental salientarmos pelas palavras de Hutcheon (2006, p. 8) que essa “adaptação” é “Um engajamento intertextual prolongado com o trabalho adaptado. Portanto, uma adaptação é uma derivação que não é derivada – uma obra que é a segunda sem ser secundária.”. Vislumbramos essa derivação em *Donkey Xote*, especialmente pelo descolamento parcial do enredo em relação à obra cervantina, isso ocorre pelo comportamento da personagem, pois o cavaleiro em todo o percurso do filme não enxerga gigantes no lugar dos moinhos de vento e não ataca nenhum transeunte por confundi-lo com algum suposto inimigo. Ademais, a sua aparência física não é a de um homem de meia idade com aspecto cansado, o Dom Quixote da animação não aparenta ter mais que trinta anos de idade, é um homem de boa aparência, muito bem-disposto e em pleno vigor físico.

Outra modificação na narrativa que torna o filme uma segunda obra é o fato de a aventura ter ocorrido após a difusão da fama do cavaleiro e de seu escudeiro, a jornada mostrada é uma novidade, pois o que condiciona Dom Quixote em direção às novas peripécias é sua curiosidade em conhecer a verdadeira Dulcinéia e não mais as suas crenças ancoradas nos valores cavaleirescos. Fica evidente durante o enredo que o cavaleiro não conhece Dulcinéia de fato, a prova é dada ao lhe perguntam se é verdade que ele nunca a viu e em resposta Dom Quixote confirma: “Com os meus olhos nunca a vi, mas com o meu coração, por todos os segundos da minha vida”. Em meio a esse contexto, o herói acredita que Sancho conhece sua

amada e desconhece que é enganado pelo escudeiro, essa farsa se confirma quando em uma conversa com a duquesa, a própria nobre diz para Sancho em tom de ameaça: “Cervantes nos assegura que você nunca viu Dulcinéia” e de fato ele acaba confirmando a hipótese sob pressão com a fala: “Mas ela também não existe!”.

Tomando a liberdade de utilizar a frase de Linda Hutcheon (2006, p. 18) sobre o processo de adaptação: “Portanto, adaptadores são primeiro interpretes e, em seguida, criadores.”, observamos essa premissa ganhar forma em *Donkey Xote*, na medida em que as personagens, assim como ocorreu com a duquesa, vão se referindo a Cervantes como a voz de autoridade da narrativa, mas ao mesmo tempo por intermédio de suas ações desafiam o enredo “original” modificando muitos elementos da obra referenciada. Essa metalinguagem usada é de vertente burlesca e parece prestar uma homenagem ao método de Miguel de Cervantes, de forma a resgatar o próprio processo criativo do autor, práxis pautada na burla com os romances de cavalaria. Processo esse que o crítico Jesus Maestro (2015) associou às bonecas russas *marioskas*, por meio do qual Cervantes à medida em que usa elementos dessas narrativas, o faz subvertendo-os de forma irônica. Nesse sentido, a animação demonstra utilizar o mesmo tipo de recurso, a nova história ri do trabalho de Cervantes, como também acaba por reverenciá-lo.

E por último, mas não menos importante, se faz necessário abordar uma peculiaridade do filme que parece ser uma tendência em nossa contemporaneidade por estar presente em muitas narrativas, a necessidade de o público consumidor se sentir representado na obra, uma espécie de metalinguagem identitária. Esse elemento é observado quando a suposta Dulcinéia desaparece e Dom Quixote, assim como os outros cavaleiros presentes que também dizem ser o verdadeiro herói, ficam indignados com o sumiço repentino da dama e pretendem resgatá-la. É nesse momento da narrativa fílmica que, com bastante ênfase o “verdadeiro cavaleiro” profere: “Cavaleiros, senhores, quem aqui é Dom Quixote?”; em resposta os homens gritam em uníssono: “Eu!”. A partir desse desenlace, o herói proclama:

Hoje eu digo, por que ser Dom Quixote? Por que não Lancelot, Percival, Alexandre, Rei Arthur ou os nobres da França? Que tipo de cavaleiros são vocês? Por que vocês são cavaleiros não são? Buscando a justiça, protegendo as viúvas, ajudando os órfãos e procurando pelo amor

verdadeiro? Então, por que simplesmente não são vocês mesmos? (DONKEY XOTE, 2007).²⁶

Com o discurso finalizado, Dom Quixote é ovacionado e reitera: “Então por que simplesmente não são vocês mesmos?” e em complemento à indagação ele se dirige para perto de dois cavaleiros e pergunta para um de cada vez: “Com licença senhor, qual era o seu nome antes de ser um falso Quixote?” (DONKEY XOTE, 2007), depois que os homens informam os seus verdadeiros nomes, o herói propõe que estes assumam as suas verdadeiras identidades e que adotem os próprios nomes antecédidos por “Sir”, enfatizando que um dia os seus nomes serão tão famosos quanto o nome Dom Quixote de La Mancha. Nota-se que com esse discurso Dom Quixote faz uma espécie de refração de identidade, a busca desses homens por uma identificação com a imagem do cavaleiro andante é filtrada por ele por meio do discurso que mantém como ideologia os valores da cavalaria, pois esses princípios seguem assegurados na explanação como nobres virtudes, as quais todos aqueles homens deveriam acatar.

Em confirmação de seu intento, Quixote consagra os homens como cavaleiros pelo acréscimo do pronome “Sir” associado aos seus verdadeiros nomes. Por consequência, ocorre um processo metalinguístico identitário, pois a própria personagem protagonista da obra que se tornou um mito literário devido à enorme propagação e grande fama adquirida desloca os seus valores cavaleirescos para as personagens desconhecidas, mas sem alterar os seus verdadeiros nomes, assim as personagens secundárias não deixam de se identificarem com o famoso cavaleiro andante, entretanto, sem perder as suas próprias identidades. Essa configuração condiz com o que Stuart Hall em *A identidade cultural na pós-modernidade* (2006, p. 12) chamou de processo de identificação por meio do qual projetamos as nossas identidades culturais de forma mais provisória, movimento próprio dos sujeitos pós-modernos que, não tendo uma identidade fixa são representados por uma espécie de “celebração móvel”.

No contexto apresentado, o mito literário de Dom Quixote seria uma espécie de produto da cultura de massa que Edgar Morin, no capítulo “Uma mitologia moderna” (2018, p. 101) chamou de “olimpiano”, um herói advindo de um Olimpo e que por isso lhe foi concedido uma “dupla natureza, divina e humana, efetuam a

²⁶ Conteúdo aberto para o público no *site Youtube* com classificação livre.

circulação permanente entre o mundo da projeção e o mundo da identificação. Concentram nessa dupla natureza um complexo virulento de projeção-identificação”. Os olímpianos, segundo o autor, possuem essa ambiguidade por serem ao mesmo tempo uma personalidade, um herói ou alguém que era até desconhecido, mas que alcançou grande fama como os artistas de Hollywood e que conseqüentemente, causam um sentimento de identificação no público consumidor por encarnarem “os mitos de autorrealização da vida privada”, por isso são chamados também de “heróis modelos”.

A cultura precisa ser estudada dentro de um determinado contexto, a sua trama e conexões, como os símbolos que dela são gerados necessitam ser observados como expressões cognitivas do pensamento. Tal conceituação procede dos estudos de Clifford Geertz, antropólogo estadunidense que fez parte da escola chamada Antropologia Interpretativa, os estudos desse autor foram considerados como uma das maiores inovações e contribuições do século XX. Para a corrente citada, os símbolos devem ser sempre investigados em consonância ao contexto a que são vinculados, por isso a cultura é vista de forma dinâmica. Chartier cita com ênfase as ideias de Geertz justamente para esclarecer como pensa nas representações culturais como produtos de uma cultura que pode ser comum ao conjunto da sociedade ou que é própria de um determinado grupo. Tendo em vista a perspectiva dos autores, se torna válido adicionar as apreciações de Chartier sobre a discussão:

Tao arriscado quanto o de objeto intelectual é o conceito de cultura. A sua discussão não tem lugar aqui. Quando muito, poderá observar-se que uma representação comum, particularmente sensível na afirmação de uma «história serial do terceiro nível», constrói a cultura como uma instância da totalidade social, situada «acima» do econômico e do social, que supostamente constituem os dois primeiros níveis do edifício. [...]

Na verdade, é preciso pensar e como todas as relações, incluindo as que designamos. por relações econômicas ou sociais, se organizam de acordo com logicas que põem em jogo, em ato, os esquemas de percepção e de apreciação dos diferentes sujeitos sociais, logo as representações constitutivas daquilo que poderá ser denominado uma “cultura”, seja esta comum ao conjunto de uma sociedade ou própria de um determinado grupo. [...]

Pensar de outro modo a cultura, e por conseqüência o próprio campo da história intelectual, exige concebe-la como um conjunto de significações que se enunciam nos discursos ou nos comportamentos aparentemente menos culturais, tal como fez C. Geertz: “o conceito de cultura ao qual adiro [...] denota um padrão, transmitido historicamente, de significados corporizados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e

desenvolvem o seu conhecimento e as atitudes perante a vida” (CHARTIER, 2002, p. 66-67, destaque do autor).

As formas simbólicas derivadas da cultura são transmitidas historicamente, conforme Geertz anuncia, mas ao mesmo tempo também são reinterpretadas de acordo com o contexto ao qual são dadas a ler, como esclarece Chartier. São as “as relações econômicas ou sociais” que “se organizam de acordo com lógicas que põem em jogo em ato, os esquemas de percepção e de apreciação dos diferentes sujeitos sociais”, ou melhor dizendo, as representações culturais estão sujeitas à forma como um determinado grupo social as decifra. Não sem razão que Maria Amelia Dalvi descortina (2010, p. 14) essas ideias referenciadas e explica em sua tese que “[...] a representação não se dá a ver como evidência do passado, mas como uma atividade de sujeitos (individuais e coletivos) imersos em contextos sociais, históricos, políticos e culturais.”. Assim, a investigadora acerca de sua pesquisa delimita muito bem que a poesia de Drummond no material didático estudado: “[...] é feita pela identificação daquilo que foi passível de ser representado, e não necessariamente daquilo que a historiografia, a crítica e principalmente o livro didático pretendiam representar.”.

Em prosseguimento às ideias apresentadas, lançamos o mesmo olhar para a representação do mito literário quixotesco na animação estudada, sujeitos ao nosso contexto histórico e cientes de que seria impossível abranger representações da historiografia, da crítica e do LD em uma análise, esclarecemos que nossa perspectiva está fincada nessa limitação metodológica. Interpelações necessárias inseridas, podemos amarrar às reflexões de Morin à abordagem de Chartier e Geertz para justificar que Dom Quixote reinterpretado como um mito da autorrealização da vida privada ou olimpiano, como denomina o sociólogo e antropólogo francês, projeta a imagem clássica de um herói, mas acaba adquirindo uma roupagem mais moderna por concentrar no filme a projeção-identificação dos astros hollywoodianos.

Em relação aos mitemas básicos quixotescos para a representação do herói na animação, dentre aqueles definidos por Herrero Cecilia (2018): o “del idealismo visionário”; o “de la ensoñación libresca” e o “del heroísmo individual y anacrónico”, é de grande valia que verifiquemos quais deles são mantidos na composição da personagem. O mitema do heroísmo individual e anacrônico, definido pelo autor

como aquele que revela a luta pessoal do mito literário contra o sistema de valores que deprecia os postulados cavaleirescos por considera-los falaciosos está ainda presente nas ações da personagem, pois na cena em que o bacharel convoca o cavaleiro e o escudeiro para mostrar-lhes o desafio para o duelo, evento organizado pelo Cavaleiro da Lua Crescente, aos treze minutos de filme ele presenteia Dom Quixote com a armadura de Esplandián. Após receber a armadura, Dom Quixote olha para a vestimenta que deu origem às aventuras de Amadis de Gaula e exclama: “Extraordinário! Bom, se eu não me engano essa joia magnífica não é nada menos que Esplandian! É a armadura do cavaleiro místico de Esplandián!” (*DONKEY XOTE*, 2007) e logo após a fala, o cavaleiro sai muito orgulhoso vestido com ela para seguir seu itinerário rumo à batalha. Outrossim, o herói demonstra respeitar os valores da cavalaria, mesmo com os deboches de Sancho, uma vez que o escudeiro compara a armadura ao espalho de sua esposa, mas Quixote segue altivo ostentando a indumentária. Dessa forma, o mitema do heroísmo individual e anacrônico fica preservado nessa releitura.

Quanto ao mitema que se refere ao devaneio livresco não há muitos indícios dele na nova fabulação, o que corrobora para isso é a pós aventura ao enredo de Cervantes. Isso porque, sendo uma nova aventura a ser trilhada, nela o herói não age de acordo com os mesmos preceitos de antes, uma única pista que estaria atrelada ao mitema surge quando o vendedor mostra o “juego de ingenio” para o cavaleiro e o escudeiro perguntando: “Moinhos de vento ou gigante?”, a partir do momento que Dom Quixote vai responder: “Com certeza isso é...”, Sancho o interrompe e fala: “Um lixo!”, como é interrompido, o herói apenas conclui: “Magnífico!” (*DONKEY XOTE*, 2007). De forma que em nenhum momento posterior da narrativa, Dom Quixote compartilha uma opinião sobre a sacralização da leitura que o faça viver conforme sua fantasia literária sonhadora, como ocorre na narrativa de origem. Tendo em vista as informações, esse mitema não é resgatado na animação.

Em relação ao mitema do idealismo visionário, aquele que caracteriza o cavaleiro andante como um profeta que acessa uma revelação mística sobre o destino do mundo, no romance de Cervantes esse mitema é bem aprofundado e reforçado pelo mitema do devaneio livresco. Em vários episódios vividos por Dom Quixote, de acordo com a sua visão da realidade que é respaldada pelos valores da cavalaria, o herói dá várias amostras de que a realidade das outras personagens só pode ser

modificada quando elas começarem a enxergar o mundo tal qual ele o vê. A profecia se concentra nessa ação de uma nova concepção de mundo, algo que no filme não ocorre, visto que a meta estabelecida pelo cavaleiro, a que se torna o mote de suas aventuras novidadeiras é a concretização da vitória no duelo com o Cavaleiro da Lua Crescente, barreira a ser vencida para que ele tenha direito ao amor de Dulcineia. Por fim, Dom Quixote luta, perde o duelo, mas ao contrário do que imaginava, encontra sua dama e concretiza o seu amor, pois era a própria Dulcineia quem estava disfarçada de Cavaleiro da Lua Crescente.

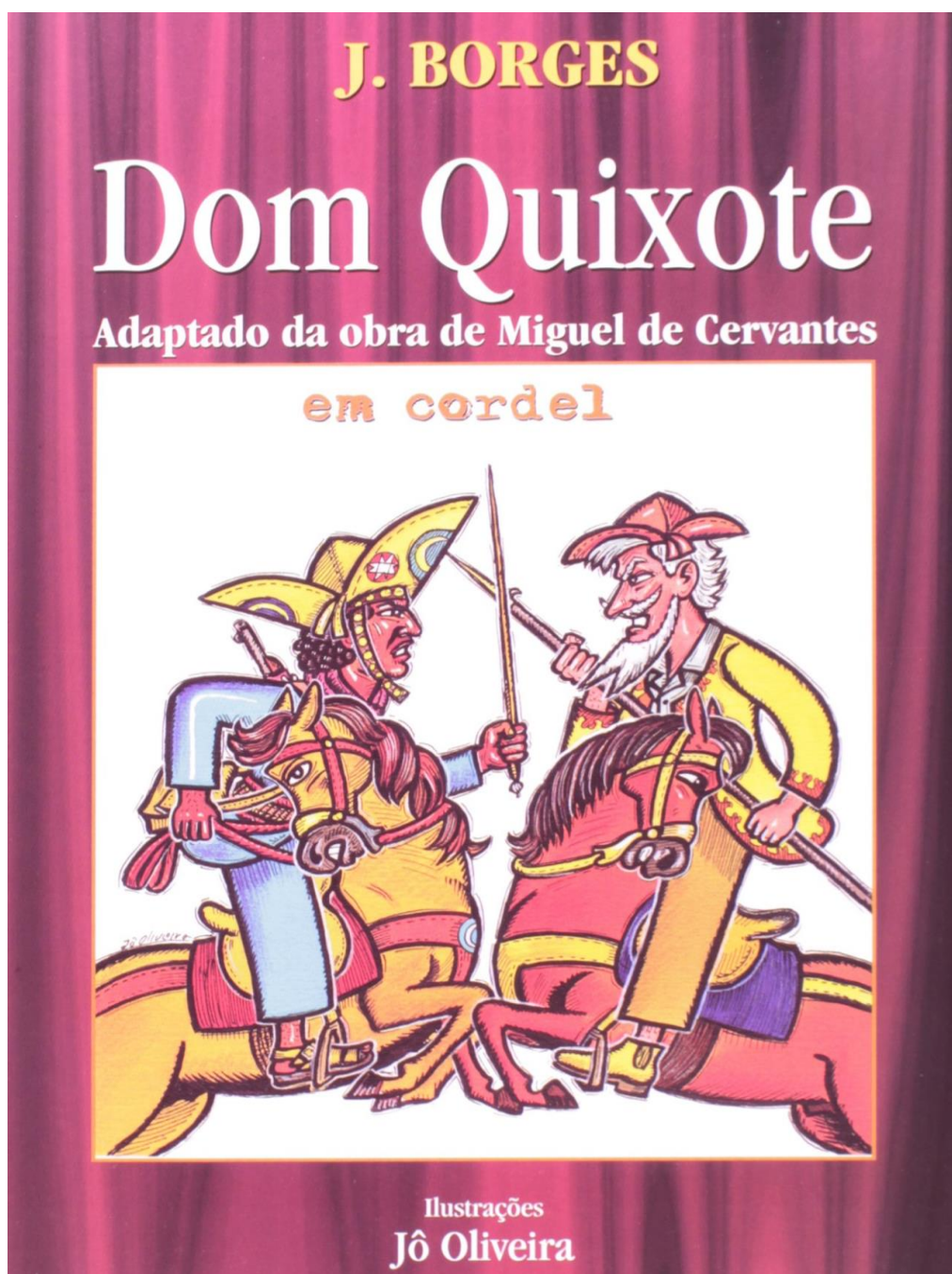
Diante dos elementos apontados na narrativa fílmica fica evidente que apenas o mitema do heroísmo individual e anacrônico é contemplado pelo filme *Donkey Xote*. Os outros dois mitemas não chegam a ser explorados em razão dos novos arranjos feitos na fabulação adaptada da obra cervantina. Tendo em vista que a animação é contemporânea, do ano de 2007 e criada pela *Swen Group Entertainment Incorporated*, constituída conforme divulgado pela própria empresa como uma equipe de produção com contatos e relações com cineastas de Hollywood que visa atender o amplo mercado internacional do entretenimento ou mercado de massa, há que se considerar o público-alvo pretendido. Com classificação etária definida como livre, esse público-alvo pretendido é descrito como infantil por vários *sites* que recomendam o filme e, ao se definir essa faixa de idade mais baixa, o roteiro provavelmente buscou dirimir as complexidades e ambiguidades do mito literário quixotesco para uma recepção mais “palatável”, desse modo, apenas um mitema foi mantido.

Portanto, o mito literário quixotesco em *Donkey Xote* pode ser visto, entre outros atributos, como uma personagem que manteve algumas de suas características como a engenhosidade, o código dos valores cavaleirescos e um perfil sonhador e atrapalhado, não obstante adquiriu alguns traços que o cavaleiro cervantino não possuía devido à perda de dois de seus mitemas básicos. A monomania típica do cavaleiro de Cervantes foi perdida e deu lugar à grande empatia pela preocupação em resgatar as individualidades perdidas das outras personagens. O mito de Dom Quixote assim, como se externasse um processo que é intrínseco a ele, exerce uma função de individualização das personagens secundárias da narrativa, podendo causar no público uma grande identificação, visto que as pessoas comuns também podem se sentir representadas na história por meio dessas personagens secundárias que são valorizadas como iguais ao herói.

Essa nova representação do herói, enquanto pertencente a um filme recomendado pelo LD também pode ser recepcionada pelos alunos do EM tal qual está configurada pela sétima arte.

6.3 Dom Quixote em literatura de cordel

Figura 35 – Capa do livro *Dom Quixote em cordel*, de J. Borges.



Fonte: livro *Dom Quixote em cordel*, 2005.

No *boxe Rincón Cultural* do livro didático, mais especificamente na subseção “Libros” há a recomendação de leitura do livro *Dom Quixote em Cordel* (2005), de J. Borges, com ilustrações de Jô Oliveira. Como mencionado na análise anterior, esse tópico do LD *Sentidos en lengua española* (2016) não apresenta exercícios, tanto fora como dentro de um projeto da unidade para serem realizados pelos discentes. No entanto, como as autoras do material adotam a perspectiva bakhtiniana sobre os gêneros do discurso, dialogismo, interdiscursividade, enunciação e enunciado, conforme explicado no próprio tópico: “Conversa entre professores – Guia didático”, é imperioso que sublinhemos essa opção das mesmas para prosseguir com a análise. O esclarecimento feito pelas autoras parte do tópico: “Alguns conceitos que usamos” e dele destacamos:

Achamos necessário expor aqui nossas perspectivas sobre alguns **conceitos** usados ao longo das unidades. Isso é importante porque algumas vezes encontramos textos que empregam os mesmos termos para designar conceitos diferentes. [...]

Para Bakhtin (2003), os enunciados somente adquirem sentido na **enunciação**, ou seja, no processo de interação, mesmo que ela não seja presencial, como pode ser o caso da escrita ou da leitura de um texto. [...]

Na perspectiva bakhtiniana, assim como em várias linhas da análise do discurso, o **enunciado** está ancorado a uma situação de enunciação, a um contexto (FREITAS; COSTA, 2016, v.2, p. 182-83, destaques das autoras).

Luciana Maria Almeida de Freitas e Elzimar Goettenauer de Marins Costa elucidam nesse texto presente no LD que adotaram algumas das perspectivas do círculo de Bakhtin para a forma de abordagem dos conteúdos dentro nas unidades didáticas. Os conceitos de enunciação e enunciado são frisados como parte de um processo de interação do qual fazem parte as materializações que estão ancoradas a um contexto (situação de enunciação). A escrita e a leitura de textos são colocadas como parte desse processo interacional. Desse modo, podemos inferir que os livros recomendados e os filmes, mesmo sem atividades desenvolvidas nas unidades didáticas, devem ser encarados como parte do processo citado, uma vez que ao serem lidos, assistidos produzem sentidos por suas representações ao público-alvo. Por isso, a análise das obras recomendadas pela coleção, mesmo que sem as atividades didáticas desenvolvidas é de fundamental importância para vislumbrarmos as nuances do mito literário quixotesco, pois os conteúdos estão incluídos como parte do contexto e de sua respectiva situação de enunciação no material.

A começar pela própria capa do livro, *Dom Quixote em Cordel* evidencia que a sua concepção foi a de fazer uma adaptação da obra de Miguel de Cervantes como está escrito. O livro é redigido ao estilo da literatura de cordel, seguindo a composição tradicional dos versos em sextilha, ou seja, cada estrofe possui seis versos com sete sílabas poéticas. As rimas também seguem o mesmo padrão, o segundo, o quarto e o sexto versos rimam entre si. É o que se verifica já na primeira estrofe:

Existia uma grande aldeia
Igual a outras que havia
E lá tinha um fidalgo
Magro, mas sempre comia
Carne, fritos e lentilhas
Ovos e tudo que existia
(J. BORGES, 2002, p. 3).

Além de seguir a estrutura de versos organizada pela tradição cordelista, o conteúdo de igual modo foi idealizado para que houvesse uma releitura da obra de Cervantes, como se as aventuras cavaleirescas ocorressem no sertão nordestino. O pesquisador e poeta João Bosco Bezerra Bonfim tece alguns comentários na contracapa do livro:

Ninguém duvide que, no Nordeste brasileiro, cavalgam tristes figuras, com sonhos e desesperos. Serão eles Dons Quixotes? Serão eles Sanchos Panzas? Sempre e sempre cavalgando, enquanto lhes reste esperança. Procurarão bandoleiros dos cabras de Lampião? Ou estarão a proteger suas damas, da fome e da desilusão? [...] E me responda onde mora Dulcinéia, minha amiga, se não em Campina Grande? Ela mora na favela/ E trabalha numa pocilga. Aos leitores de *Dom Quixote*, esse presente malino, do brincador J. Borges, que com os olhos de um menino, recria o cavaleiro medieval, em pleno sertão nordestino (J. BORGES, 2002, CONTRACAPA).

João Bosco homenageia *Dom Quixote* e o autor J. Borges ao mesmo tempo em que denota a forma que o autor brasileiro escolheu para revelar a sua profunda admiração pela narrativa. Como mostrado pela citação, o “brincador” J. Borges prepara um “presente malino”, como se em uma travessura pueril ele desse à luz ao cordel, transportando Quixote, Sancho e Dulcinéia para o sertão nordestino. Mas, segundo João Bosco, o autor faz muito mais do que deslocar simplesmente as personagens, ele procura revelar que em um dos locais mais sofríveis do país existem muitos Quixotes e Sanchos, isto é, tanto os ideais, como o desespero e as

esperanças existentes na obra cervantina estão vivos nas regiões mais secas do país.

O próprio autor pernambucano, José Francisco Borges Paulo (J. Borges), em depoimento dado a Julián Fuks sobre o lançamento do livro, matéria publicada em 22 de agosto de 2005 no jornal *Folha de S. Paulo*, revela a sua relação com a obra cervantina. O escritor expõe que o seu primeiro contato com o livro não foi muito positivo:

O "Dom Quixote", em livro mesmo, nunca havia chegado à pequena e pernambucana cidade de Bezerros, onde mora J. Borges. Foi só quando lhe pediram a adaptação que o cordelista conheceu a obra, de que antes só ouvira falar. Porém, sua primeira impressão não foi das melhores: era grande demais. Vacilou uma e outra vez, e acabou pedindo que lhe mandassem uma versão menor, que se adequasse mais à adaptação para cordel.

Então, quando a recebeu e leu, desta vez, sim, com grande prazer, pôs-se a trabalhar em seguida e uma estrofe que lhe sobreveio estabeleceu o dito: "Uma noite ele deitado/ Pensando em seu destino/ Pensou em seus descendentes/ Aprimorou o seu tino/ E descobriu que ele era/ Brasileiro e Nordestino". O resto da história veio ligeiro. Em uma semana, Dom Quixote já enfrentara o agreste, deparara-se com cangaceiros e monges franciscanos, indagara a todo canto por onde andava Dulcinéia, ao que tudo indica habitante de uma favela, lá da cidade de Campina Grande (FUKS, 2005, *online*).

Como se nota, a citação informa que até o ano de 2005, o cordelista nunca havia lido *Dom Quixote* e por achar que o livro era muito extenso pediu uma adaptação. Somente em posse da versão menor é que ele com prazer, como esclarece, inicia o seu empreendimento de transformar o clássico em uma nova adaptação para literatura de cordel. A versão foi uma encomenda feita por Valter da Silva, dono da livraria *Entrelivros*, de Brasília, como homenagem a Cervantes pelo aniversário de 400 anos da primeira edição de sua obra. Sobre o seu processo de adaptação, J. Borges declara que:

"Tinham pedido que fosse um pouco nordestino, e eu logo vi que era um universo mais ou menos parecido. Porque por aqui também tem alguns caras assim", diz o cordelista. Quem? "O Antônio Conselheiro, que saiu do Ceará e foi procurar aventura fora, chegou lá em Canudos e criou tudo aquilo. O Lampião, também, criando aqueles bandos, fazendo aquelas loucuras dele" responde J. Borges, sem perceber que talvez esteja dando a definição mais precisa para um debate que há cerca de um mês tomou alguns literatos brasileiros, quanto a quem seria o Dom Quixote nacional (FUKS, 2005, *online*).

Em relação à sua criação, o cordelista procurou adequar o cavaleiro espanhol e todo o seu universo ao cenário nacional, para isso ele encontrou semelhanças entre o herói e as personagens Antônio Conselheiro e Lampião. A comparação em um primeiro momento soa estranha, mas a característica em comum que o autor aborda para relacionar as personagens é a loucura. Tendo por base o cotejo feito por J. Borges entre essas personagens citadas e o mito quixotesco, fomos buscar se havia algum trabalho crítico no Brasil sobre o tema, no entanto, não encontramos nenhum. Apenas a obra literária do escritor nordestino Francisco das Chagas Cunha Filho, o livro *O Duelo de Lampião e Dom Quixote* (2009) relata o encontro atemporal e absurdo entre as duas personagens que acaba desaguando em um duelo.

Em uma entrevista concedida ao *Portal Galego da Língua*, em 26 outubro 2009, Francisco das Chagas Cunha Filho responde à seguinte pergunta sobre o seu livro: “Sua obra confronta dois mitos, um regional Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, e outro universal Dom Quixote de La Mancha. Em sua opinião, o cangaceiro Lampião também apresenta traços universais ou é uma forma de subverter a “ordem literária estabelecida”?”:

Talvez haja, embora não seja proposital, uma nota de subversão literária se considerarmos a importância de Dom Quixote na literatura universal, com todo o requinte de erudição, própria do gênio de Cervantes, merecedor do devido respeito. E isso construído há mais de quatrocentos anos. Mas não podemos esquecer que os nossos cordéis nordestinos de origem ibérica também nascem do mesmo gênero literário, dito “picaresco”, que inspirou Cervantes, a partir das histórias populares e fantásticas de cavalaria medieval. Lampião é um personagem recente da nossa história e literatura, com perfil exótico nas atitudes, na indumentária, no espírito aventureiro. E assim como Dom Quixote, guarda sim traços universais. Basta ver que tornou-se, precocemente, um mito regional e talvez nacional. Qual o nordestino que não tem ou gostaria de ter um pouco da ousadia de Lampião? A coragem, a astúcia, o sangue festeiro e o sentimento estético da tragédia estavam a serviço da honra, num determinado contexto de sobrevivência. E quanto à violência, o que diriam dos requintes de violência cometida pelos heróis gregos?

Portanto, se parecer absurdo colocar, lado a lado, Lampião e Dom Quixote, o livro certamente atinge seu verdadeiro propósito, qual seja o de construir um bom disparate, à maneira do desafio cordelesco (PORTAL GALEGO DA LÍNGUA, 2009, *online*, destaque do *site*).

É imperioso notar que a pergunta feita ao escritor pelo portal, enquadra tanto Dom Quixote, quanto Lampião como mitos, o primeiro como universal e o segundo como regional. O cordelista, em sua resposta, confirma Dom Quixote como um mito universal e, no intento de também enaltecer a personagem nordestina e a literatura de cordel, explica que a arte literária brasileira e a espanhola de procedência

cervantina nascem do mesmo gênero, o picaresco. Assim, ao caracterizar Lampião por sua coragem, astúcia e mostrá-lo como portador de um sentimento estético da tragédia a serviço da honra, acaba por definir o cavaleiro andante como tal. Mas, Francisco das Chagas Cunha Filho, como se pedisse uma espécie de licença poética, enfatiza que colocar as duas personagens lado a lado atinge o seu propósito “de construir um bom disparate, à maneira do desafio cordelesco”.

A comparação feita por Francisco das Chagas Cunha Filho e J. Borges entre Dom Quixote e Lampião parece servir ao propósito de causar ao leitor brasileiro uma maior identificação em relação à obra de Cervantes, dado que o cavaleiro recebe uma roupagem mais nacional ou é inserido em espaços regionais ou também é confrontado pelas personagens locais. Além disso, J. Borges quis facilitar a leitura tanto para si quanto para o seu público, decodificando uma versão mais compacta da obra e produzindo a sua adaptação na mesma linha. O percurso traçado pelo autor em sua produção, provavelmente se deve ao fato de a literatura de cordel normalmente ser praticada por meio de uma linguagem mais informal que possui como tônica o humor e, como é escrita tradicionalmente em versos metrificadas e rimados não costuma se estender com enredos muito longos. Tanto a aproximação entre o mito quixotesco e a personagem Lampião, como a estrutura da literatura de cordel à narrativa cervantina são fatores de extrema relevância para investigarmos a adaptação *Dom Quixote em Cordel*, pois desses dois processos podemos sublinhar algumas particularidades da releitura da narrativa espanhola e conseqüentemente, da nova roupagem recebida pelo mito literário.

Julgamos pertinente lembrar que nossa abordagem, por se debruçar sobre a literatura mítica, possui como ferramentas alguns elementos analíticos especificamente desenvolvidos para os textos que abarcam as personagens enquadradas como mitos literários. Por essa teia argumentativa, Herrero Cecilia (2018, p. 9-10, destaques do autor) desvela algumas considerações muito pertinentes sobre esse tipo de literatura:

El interés por poner de relieve las dimensiones míticas contenidas en los textos literarios se justifica por el hecho de que el mito, como discurso surgido de la intuición y de la imaginación humana, presenta una narración cuya historia “ejemplar” ha ocurrido en el “tiempo de los orígenes” o en un pasado remoto, y cuyo significado remite a lo eterno humano y se sitúa por encima del tiempo histórico. Así, por su carácter iluminador, la historia “ejemplar” configurada en la narración de un mito deja de ser algo transitorio para convertirse en un relato modélico, que asume una dimensión simbólica

y ontológica, porque responde a algunos de los interrogantes que se plantea el ser humano sobre su destino.

As palavras de Herreo Cecilia acabam definindo de modo mais abrangente o mito de Dom Quixote e remontando algumas de suas características. A intuição e a imaginação do cavaleiro andante, ao resgatar os valores da cavalaria por meio do acionamento de suas lendas e mitologias próprias, retomam narrativas que remontam o “tiempo de los orígenes” ou o “pasado remoto”, de modo que acabam transgredindo qualquer temporalidade histórica. Conforme explicado, é justamente por esse motivo que a narrativa cervantina se converte em um relato modelo, não é sem razão que dois cordelistas brasileiros, J. Borges e Francisco das Chagas Cunha Filho comparam a personagem Dom Quixote à personagem Lampião, já que identificam muitos pontos em comum entre a narrativa do cavaleiro e a do cangaceiro.

Talvez, um dos motivos para a aproximação feita entre as personagens seja o processo de mitificação que Lampião sofreu pela pena da literatura cordelista. O pesquisador Francisco Jacson Martins Vieira em sua dissertação *A mitificação de figuras emblemáticas de padre Cícero e Lampião através da literatura de cordel* (2012, p. 161) destaca a figura do cangaceiro como mitificada pelo fato de sua narrativa ter sido relatada e modificada pela oralidade de acordo com a sociedade que a engendra, por isso a personagem se desloca de maneira atemporal. Além disso, Vieira analisa Lampião como aquele que:

[...] desafia o tempo injusto da sociedade na qual existiu o cangaço e o esquecimento, conferindo sentido à própria existência, individual e coletiva. Isso ocorre porque, num ambiente como o nordestino, marcado por traços bastante fortes de oralidade, o ato de lembrar, recorrendo a técnicas orais ou semi-orais de comunicação conservada, significa a recuperação dos valores constitutivos da própria identidade grupal (VIEIRA, 2012, p. 158)

As características alçadas pelo pesquisador sobre a relação de Lampião com a literatura de cordel, como os traços que repercutem socialmente pelo grande alcance popular, são particularidades que se assemelham à narrativa cervantina no que tange a construção do mito quixotesco. Os fatores evidenciados pela citação de Vieira descrevem o rei da cangaço como um homem que desafia seu tempo por considera-lo injusto e isso lhe confere um sentido a sua existência, tanto no campo individual quanto no coletivo. Essa busca por uma justiça social, vista outrossim,

como uma forma distorcida de enxergar o mundo também é amplamente direcionada ao mito quixotesco, atributo muito bem diluído e explorado pelos três mitemas concebidos por Herrero Cecilia (2018).

Em segundo lugar e não menos importante, como já apontado pelo *Portal Galego da Língua* em citação anterior, os cordéis nordestinos por serem de origem ibérica, originaram-se das mesmas histórias populares e fantásticas da cavalaria medieval. O apontamento vai ao encontro do que averigua Simone de Souza Braga Guerreiro em artigo *Dom Quixote e a Formação do Romance* (2015, p. 4-5):

Em Dom Quixote vemos o anúncio da formação do romance, quando, ao parodiar as novelas de cavalaria, Cervantes vai revolucionar as convenções relacionadas ao gênero épico. [...]

À imaginação caberá também destituir os aspectos nobres, dando destaque aos aspectos do cômico; será feita uma associação entre uma problemática aguda e um fantástico utópico, possibilitando que o enredo se desenvolva com uma liberdade excepcional. Não restará mais nada da representação do mundo épico do passado. Não haverá o distanciamento épico neste processo de familiarização cômica do mundo e do homem; haverá, sim, um rebaixamento do objeto da representação artística ao nível de uma realidade atual, inacabada e fluida. Todos esses elementos formarão o embrião do romance. Com *Dom Quixote*, sem dúvida, nasce o romance tal como entendemos hoje.

A investigadora delineia que o processo de parodização feito por Cervantes precisa resgatar o gênero épico do passado para que as suas concepções estéticas sejam subvertidas a serviço de uma espécie de hibridização e nascimento do romance *Dom Quixote*. Dessa feita, a narrativa quixotesca matiza o universo épico dos grandes heróis com novos elementos, um desses novos recursos usados é a mescla com o gênero teatral que atribuiria ao romance uma certa naturalidade próxima à encontrada na oralidade, como já mencionamos no capítulo quatro por argumentação de Maria Augusta Vieira (2012, p. 135). Portanto, as similitudes entre a narrativa do cavaleiro da triste figura e a narrativa de Lampião, salvo muitos outros aspectos não abordados que também emanam distinções, estão situadas no campo estético e no campo temático, assim a adaptação da obra de Cervantes para o cenário brasileiro aos moldes dos versos cordelistas pode emanar uma identificação mais eficaz em seu público-alvo.

O livro de J. Borges até a página quatorze, a não ser pelo acréscimo dos cactos nas imagens das cenas iniciais e pela estrutura dos versos aos moldes da literatura de cordel, mantém o seu texto fiel à obra cervantina. Dom Quixote é

mostrado como um homem de meia idade que possuía muita imaginação e cultura, assim como aquele cavaleiro andante que de tanto ler passou a ver bruxos, dragões, feiticeiras e a participar de combates. Mas, logo após o episódio ocorrido na taverna, em qual o cavaleiro é expulso por não pagar o seu consumo no local, ao pensar em Dulcinéia e divagar sobre o seu destino ele descobre que era brasileiro e nordestino, por isso decide ir ao Brasil:

Da Espanha veio ao Brasil
Junto com seu escudeiro
E avistaram dois homens
Pensaram ser feiticeiros
Mais logo reconheceram
Que eram dois cangaceiros
(J. BORGES, 2002, p. 16).

Na continuação dessa passagem citada, Dom Quixote luta contra os cangaceiros para que eles libertem a mulher que está na carruagem por ele pensar que a dama é Dulcinéia, mas perde a batalha e descobre que a jovem era Maria Bonita. Finalizada a luta, Maria Bonita se irrita com o cavaleiro e o expulsa por crer que ele reivindica o seu amor, o intento dela era mostrar ao herói que o seu verdadeiro pretendente era Lampião. A partir desse episódio, os elementos típicos do sertão nordestino, por meio de um vocabulário voltado aos aspectos regionalistas vão se expandindo na história. Por exemplo, quando Dom Quixote se machuca, ele pede que Sancho lhe passe unguento e em uma de suas paradas para se alimentarem, a refeição feita pelos dois é composta de cebola, requeijão e pedaços de pão, comidas típicas dos viajantes do interior do Brasil. Desse modo, os amigos viajam pelo país passando pelo estado de Minas Gerais até chegarem à Bahia, onde fazem uma romaria montados em jumentos. Nesse momento do enredo, Dom Quixote hesita em distinguir se a sua visão durante o percurso da romaria é remontada pela aparição de dois frades franciscanos ou pelo avistamento de dois feiticeiros. A estrofe apresenta o dilema do herói da seguinte forma:

Pareciam dromedários
Os dois jumentos baianos
Dom Quixote disse a Sancho
E agora se não me engano
Eles são dois feiticeiros
Ou dois frades franciscanos
(J. BORGES, 2002, p. 23).

Figura 36 – Dom Quixote em cordel, episódio em que Maria Bonita declara seu amor por Lampião.



Fonte: livro *Dom Quixote em cordel*, p. 22.

No início do episódio dos frades, a versão de J. Borges não esclarece se o que Dom Quixote vê é ou não um produto de sua imaginação, a dúvida do herói não evolui para uma solução momentânea no enredo, essa indefinição entre os feiticeiros e os frades fica em aberto. Os versos “E agora se não me engano”, “Eles são dois feiticeiros”, “Ou dois frades franciscanos” demonstram muito bem a incerteza do cavaleiro, mas a próxima estrofe revela que ele acaba resolvendo essa pendência: “Dom Quixote disse: és frade”. Talvez a característica que mais tenha

marcado a fama da personagem mítico-literária, a monomania que a leva à loucura, seja atenuada nesse verso de cordel, em razão de que na dúvida, o cavaleiro acabou optando pela visão dos frades no lugar da dos feiticeiros. O desenlace ocorre de forma da obra de Cervantes, na qual prevalece a visão da figura dos “encantadores”, no capítulo VIII da primeira parte:

— O yo me engaño, o esta ha de ser la más famosa aventura que se haya visto, porque aquellos bultos negros que allí parecen deben de ser y son sen duda algunos encantadores que llevan hurtada alguna princesa en aquel coche, y es menester deshacer este tuerto a todo mi poderío.

— Peor será esto que los molinos de viento – dijo Sancho – Mire, señor, que aquellos son frailes de San Benito, y el coche debe de ser de alguna gente pasajera. Mire que digo que mire bien lo que hace, no sea el diablo que le engañe.

— Ya te he dicho, Sancho – respondió don Quijote –, que sabes poco de achaque de aventuras: lo que yo digo es verdad, y ahora lo verás.

Y diciendo esto se adelantó y se puso en la mitad del camino por donde los frailes venían, y, en llegando tan cerca que a él le pareció que le podrían oír lo que dijese, en alta voz dijo:

— Gente endiablada y descomunal, dejad luego al punto las altas princesas que en ese coche lleváis forzadas, si no, aparejaos a recibir presta muerte, por justo castigo de vuestras malas obras.

Detuvieron los frailes las riendas, y quedaron admirados así de la figura de Don Quijote como de sus razones, a las cuales respondieron:

— Señor caballero, nosotros no somos endiablados ni descomunales, sino dos religiosos de San Bento que vamos nuestro comino, y no sabemos si en este coche vienen o no ningunas forzadas princesas.

— Para conmigo no hay palabras blandas, que ya yo os conozco, fementida canalla – dijo Don Quijote.

Y sin esperar más respuesta picó a Rocinante y, la lanza baja, arremetió contra el primero fraile, con tanta furia y denuedo, que si el fraile no se dejara caer de la mula él le hiciera venir al suelo mal de su grado, y aun malferido, si no cayera muerto (CERVANTES SAAVEDRA, 2002, v.1, p. 127-28).

Como se nota, no texto de Cervantes o cavaleiro também fica em dúvida quanto à verdadeira identidade dos frades, mas acaba optando por acreditar que os dois são na realidade os “encantadores”, “— Falas mansas cá para mim não pegam — disse D. Quixote — que já vos conheço, fementida canalha.”. A fala do cavaleiro passa da hesitação anterior para a certeza e todas as ações acabam fluindo para o seu ataque. Em contrapartida, na narrativa de J. Borges mesmo com Dom Quixote enxergando as personagens como membros do clero, o desfecho ainda é pautado pelo travamento da batalha, pois o propósito do cavaleiro era o de salvar a “donzela” que estava em perigo. Houve nesse trecho específico do livro *Dom Quixote em Cordel*, uma pequena modificação em relação ao mitema de “la ensoñasón libresca”, visto que o mito quixotesco no início do episódio fica em dúvida, mas posteriormente

enxerga os homens como todos os veem, como dois frades franciscanos. A realidade das outras personagens se torna a mesma realidade de Dom Quixote bem antes do enredo se encaminhar para uma conclusão na narrativa. A fabulação de J. Borges, diferentemente da forma como ocorre na obra de Cervantes, delineia um herói mais “sóbrio” de seu delírio pautado pela deturpação da realidade narrativa e isso reverbera em uma redução do mitema do devaneio livresco. A abordagem do cordelista é vista como comum em muitas adaptações de narrativas mítico-literárias, conforme aclarado por Herrero Cecilia (2018, p. 29-30, destaques do autor):

Las semejanzas entre las diversas actualizaciones hacen del mito una especie de *intertexto* ideal de referencia. Ahora bien, como cada actualización presenta un universo textual específico, ese universo puede ser analizado desde el concepto que Genette designa con el nombre de *hipertextualidad*, es decir un texto B (“hipertexto”) que reformula a otro texto anterior A (“hipotexto”) sin el cual el texto B no existiría como tal. La relación de hipertextualidad no es de comentario o de cita del texto anterior por el texto nuevo sino que implica una relación de transformación.

A atualização do mito, como denomina Herrero Cecilia, não se circunscreve por intermédio de uma citação ou de um comentário sobre o texto de origem, mas o processo de releitura e reescrita é permeado pela criatividade, o que resulta em uma transformação na narrativa. São essas transformações que enriquecem o mito literário em cada uma de suas atualizações, isso porque, de acordo com o estudioso o espaço mítico global “[...] es percibido por la conciencia colectiva como un esquema simbólico prototípico desde el cual el discurso literario va tratando de iluminar las dimensiones problemáticas del destino y de la experiencia del ser humano.” (HERRERO CECILIA, 2018, p. 30). Em outras palavras, o discurso mítico-literário, como é simbólico em sua essência, se abre a partir de suas características fundadoras para futuras releituras e reescritas como uma narrativa de memória do passado, ressignificando o presente, mas sempre incompleto pelo futuro. Assim, a modificação feita por J. Borges ao mitema não o invalida, o devaneio livresco é homenageado pelo resgate e reconfigurado em prol da nova narrativa.

Após a briga no episódio com os frades, ao “socorrer” uma mulher, o herói pergunta-lhe sobre o paradeiro de Dulcinéia e ela lhe responde que a jovem é sua amiga, além disso, lhe informa que ela mora em uma favela de Campina Grande e trabalha em uma pocilga (vocabulário da narrativa). A partir do momento que Dom Quixote tem ciência desses fatos, o seu descontentamento ostensivo o conduz a

uma tentativa de agressão contra a mulher informante e a confusão gera outra discussão. Percebe-se pelos elementos textuais fornecidos e constantes nos versos cordelistas que o vocabulário usado é selecionado cuidadosamente para contemplar a cultura do sertão nordestino, com isso, privilegia-se imagens da vegetação típica, como a caatinga; de igual modo, personagens históricas da época do cangaço são acionadas, como por exemplo, Lampião e Maria Bonita. Linda Hutcheon expõe o procedimento de adaptação como um processo que contempla inter-relações interculturais, para exemplifica-lo ela ilustra que:

No início do filme *Adaptação*, o roteirista Charlie Kaufman enfrenta um dilema angustiante: preocupa-se com sua responsabilidade como um adaptador para um autor e um livro que ele respeita. À medida que ele sente, o que está envolvido na adaptação pode ser um processo de apropriação, de tomar posse da história de outra pessoa, e filtrá-la, em certo sentido, por sua própria sensibilidade, interesses e talentos. Portanto, adaptadores são primeiro interpretes e, em seguida, criadores (HUTCHEON, 2006, p. 15).

Ao “tomar posse” da obra a ser homenageada e “filtrá-la” de acordo com os seus próprios “interesses e talentos”, J. Borges em *Dom Quixote em cordel* constrói uma ponte de intercomunicação entre a obra cervantina e a sua criação. Como se constata, o foco do trabalho do autor está embasado no enaltecimento da cultura nordestina por meio dos versos da literatura de cordel e das xilogravuras que exaltam os hábitos do povo sertanejo. Por consequência, algumas das características que “delimitam” a personagem Dom Quixote como um mito literário, como a construção de sua monomania que é fruto do heroísmo individual e anacrônico, foram contempladas em função de atender à demanda dessa adaptação. Nesse percurso, a abordagem do autor brasileiro se pautou na articulação de meandros discursivos que mesclam características notórias do mito quixotesco ao sabor da composição artística cordelista. Mesmo que um dos mitemas, o da “ensoñasón libresca” tenha se enfraquecido pelo processo de adaptação, as outras ações do cavaleiro no livro de J. Borges se mantiveram fiéis às da obra de Cervantes.

Apesar de o seu ramo de atuação acadêmica ser o da linguística, julgamos pertinente para a análise, as ideias da pesquisadora Edleise Mendes (2011, p. 147-48), no capítulo “O português como língua de mediação cultural: por uma formação

intercultural de professores e alunos de PLE”, a pesquisadora aponta caminhos relevantes para o estudo de conteúdos culturais por meio de Kramsch (1993):

Como ressalta Kramsch (1993), comumente o ensino da cultura em sala de aula tem tomado dois caminhos. O primeiro direciona os seus conteúdos para informações culturais, como informações estatísticas (institucionais, da civilização ou de um país ou região determinados); informações intelectuais ou eruditas (literatura, artes em geral, filosofia etc.); informações do cotidiano (alimentação, vestuário, decoração, comportamento folclore, arte popular etc.). Um segundo ponto de vista de abordagem da cultura seria situá-la dentro de uma estrutura interpretativa, de acordo com uma perspectiva antropológica voltada para o comportamento humano e os procedimentos de inferência que fazem sentido na realidade cultural que se tem como foco.

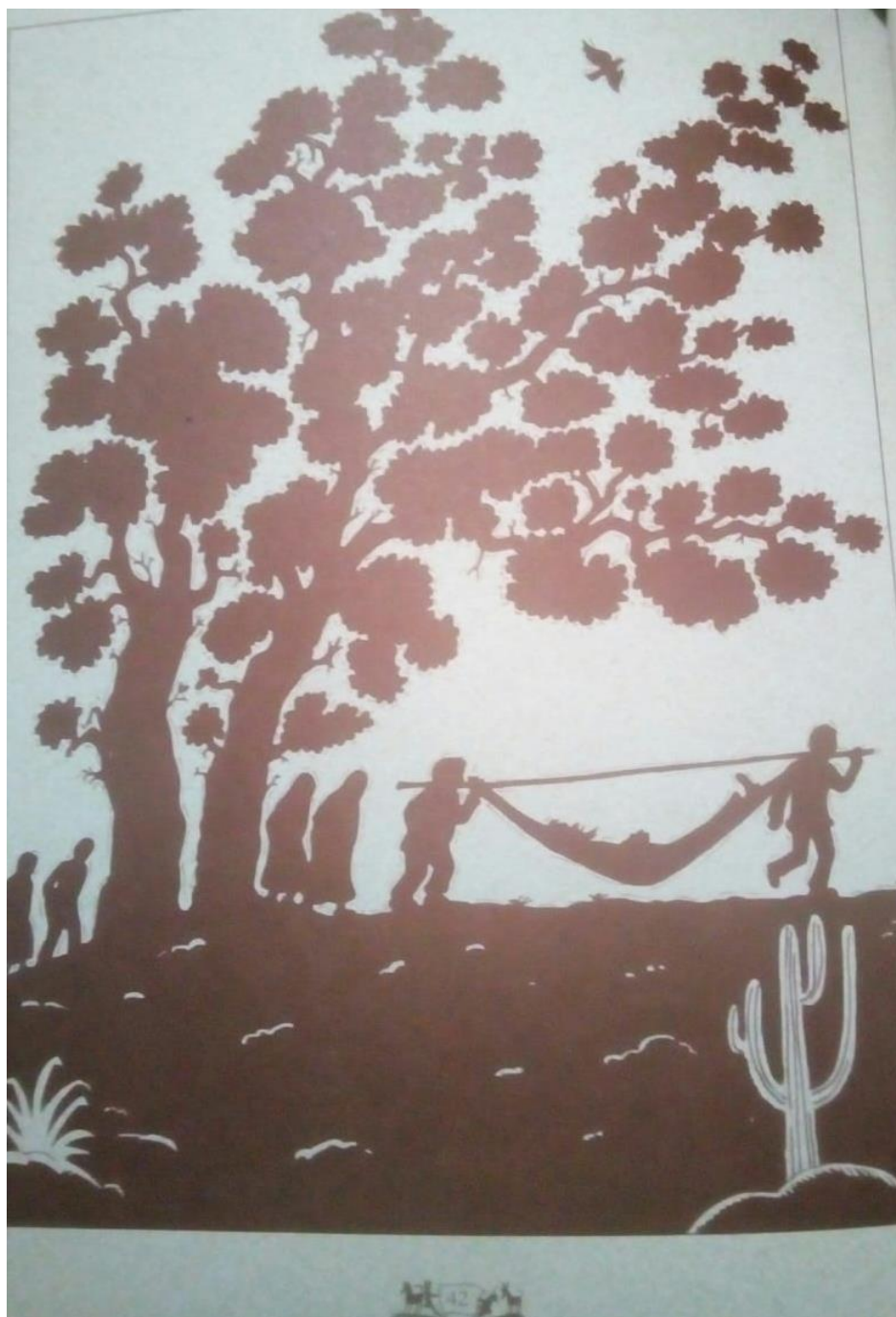
O ideal é que os conteúdos relativos à cultura possam ser abordados nas duas perspectivas, ou seja, possam ser vistos como fatos e informações e também como redes de significados a serem interpretados.

A abordagem de adaptação intercultural feita por J. Borges parece contemplar os dois caminhos de Kramsch descritos por Edleise Mendes, tanto o da apresentação de informações culturais, mais especificamente no campo das informações intelectuais (abrangendo a literatura e as artes em geral) como no campo das informações do cotidiano (alimentação, comportamento, folclore e arte popular). Por esse viés, verificamos que a obra em cordel constrói pela arte literária um leque de reminiscências interculturais, intercambiando expressões relacionadas às comidas típicas, locais, vegetação etc. O comportamento das personagens também é narrado por meio da incorporação de expressões regionais bem típicas, tais como “rabo de palha”, “esporeou”, “ralé”, “encontre-me com o cão”, “pixote”, “bandoleiro” e “arruaça”. O segundo ponto de vista sob a perspectiva da interculturalidade descrito pela autora, que é de ordem mais implícita pois vislumbra a abordagem cultural “dentro de uma estrutura interpretativa”, também é assimilado em *Dom Quixote em cordel*. Ele ocorre pela adição dos elementos textuais já citados, como as expressões utilizadas (vocabulário regionalista) em função de uma descrição das idiossincrasias das personagens que é manifestada como quando Dom Quixote discursa:

Eu luto, mato e não morro
Proíbo a todos vocês
Pra não virem em meu socorro
Se vierem são ralé
Considerados cachorro
(J. BORGES, 2002, p. 20).

A fala do cavaleiro andante do cordel possui um fundo interpretativo que abrange o código da cavalaria: a nobreza, a valentia, a gentileza com a “pitada” da monomania de Dom Quixote de Cervantes, dado que o cavaleiro prefere se mostrar autossuficiente. Somadas a esses fatores, as formas de expressão usadas nessa passagem como em outras, são totalmente centradas na raiz regional da cultura nordestina, como o uso das expressões “ralé” e “cachorro”, designadas para nomear as personagens que não obedecem às ordens do cavaleiro. Nessa camada mais profunda da narrativa em versos, notamos a conceituação citada por Edleise Mendes, as ideias de Kramsch que são pautadas em uma “perspectiva antropológica voltada para o comportamento humano e os procedimentos de inferência que fazem sentido na realidade cultural que se tem como foco”. Essa abordagem acionada nos versos de J. Borges constrói a ponte que auxilia, talvez de forma mais ampla, o estudante brasileiro a compreender a narrativa clássica como uma história também acessível, pois pode ressignificar uma realidade mais universal por intermédio de uma local (regional).

Figura 37 – *Dom Quixote em cordel*, episódio sobre a morte de Alonso Quijano.



Fonte: livro *Dom Quixote em cordel*, p. 43.

Além de os destaques feitos, não foi verificada mais nenhuma alteração substancial nos versos cordelistas em direção à narrativa cervantina. Não obstante, o que resta é salientar a importância das xilogravuras confeccionadas em homenagem ao mito literário quixotesco, que dentro dos padrões já estabelecidos para esse tipo de arte milenar, representam Dom Quixote de modo distinto àquelas imagens confeccionadas em épocas mais próximas ao clássico. No subcapítulo “4.2”

mostramos e analisamos algumas imagens de representações do cavaleiro, uma delas encontrada no Azulejo em Plaza de España e a outra elaborada por Gustave Doré para uma edição francesa de 1863. Em ambas destacamos o herói desenhado de modo semelhante, vestido com a sua armadura, com o seu elmo, montado em seu cavalo e se preparando para uma batalha, como também sublinhamos uma visão romântica e mais transcendental atribuída a ele. As ilustrações de Jô Oliveira vestem Dom Quixote com adereços que remetem à cultura nordestina, observamos esses traços principalmente pela imagem apresentada na capa do livro, nela o herói calça uma botina de couro típica das regiões norte e nordeste do país, usa o chapéu em couro vaqueiro, a túnica ornamentada e chamativa e a calça mais curta.

Uma questão bastante interessante que parte da representação mais geral feita pelas imagens pictóricas sobre o mito de Dom Quixote e sobre Lampião pelo ilustrador Jô Oliveira (como mostrado pela figura 36), é a composição das suas silhuetas, cada uma delas mesmo com as suas particularidades mais específicas não deixou de se destacar em relação à quantidade de adereços em comparação às roupas usadas pela sociedade atual. Tanto os trajes usados por ambas as personagens nessas ilustrações para o livro de J. Borges, como as representações de Dom Quixote trazidas pelas imagens presentes nesta tese emolduram as duas como párias na multidão, revelando-as entre outros traços como anacrônicas nesta e, a depender do contexto, em outras épocas também. Essa observação pode ser notada facilmente pelas vestimentas e acessórios usados pelo bando de Lampião, que em meio à guerra contra o poder oficial, mais destacavam o grupo que o camuflavam. A composição do vestuário foi visto por Clarival do Prado Valladares (1971, p. 15) como um erro de estratégia bélica, mas interpretado como um método de autoafirmação da identidade dos cangaceiros:

O traje do cangaceiro é um dos exemplos demonstrativos do comportamento arcaico brasileiro. Ao invés de procurar camuflagem para a proteção do combatente, é adornado de espelhos, moedas, metais, botões e recortes multicolores, tornando-se um alvo de fácil visibilidade até no escuro.

Figura 38 – Lampião, Maria Bonita e seu bando



Fonte da foto: Divulgação/GESP – Disponível no site *Diário do Nordeste*.

À vista das informações fornecidas, não é de se estranhar que o cavaleiro de La Mancha não se encontra com Lampião nos versos cordelistas de J. Borges e com isso nenhuma disputa é travada entre os dois, como se apenas um deles pudesse ser visto com destaque ímpar. O que há na verdade é apenas a confusão em qual Dom Quixote confunde Maria Bonita com Dulcinéia e a cangaceira menciona o nome de seu amado, de modo que os dois homens são comparados de forma mais implícita, assim eles são lembrados na narrativa como aqueles heróis que se sentem na obrigação de salvar suas donzelas.

Por fim, a narrativa cordelista se desdobra para a batalha entre o cavaleiro da triste figura e o cavaleiro da Lua Nova e o desfecho desagua na derrota do herói de La Mancha e consequentemente, na morte de Alonso Quijano que adoece logo após a luta. A imagem final do livro traz o cortejo de Alonso em meio à paisagem da caatinga e revela a procissão que conduz o seu corpo em uma rede de descanso, muitos dos elementos que remetem à cultura do sertão nordestino estão representados nas ilustrações.

De formas distintas, o filme *Donkey Xote* e o livro *Dom Quixote em cordel*, como recomendações de ampliação do repertório da obra de Cervantes feitas pelo

LD *Sentidos en lengua española* contribuem para a posteridade da imagem do cavaleiro andante no imaginário coletivo. São duas adaptações com focos e formas diversificados, o filme se inscreve em um perfil de leitura da obra mais voltado ao público infantojuvenil, mostrando um Dom Quixote mais jovem, mais conectado com as outras personagens e com um olhar menos imaginativo para a realidade que o cerca. Além disso, o que mais move as ações do cavaleiro na narrativa é a busca por Dulcinéia, demanda que faz o enredo desaguar em um desfecho visto como feliz, no qual o cavaleiro encontra a sua amada, bela como figurava em sua imaginação e assim acaba indo morar com ela. Um final muito recorrente em animações elaboradas para o consumo de massa e destinadas ao público mais jovem.

Já a obra adaptada em cordel, escrita para todos os perfis de público, se mantém mais fiel aos desdobramentos dados pela narrativa de Cervantes, entretanto, com as adições da cor local da cultura do sertão nordestino que são atribuídas às ações, ao espaço e a alguns traços da personalidade das personagens. O que há em comum entre as duas manifestações artísticas, a animação e os versos cordelistas, é a intencionalidade em conduzir o público a uma identificação com a história e com as personagens, em especial com o mito de Dom Quixote.

O nosso contexto histórico, também chamado de pós-modernidade por Linda Hutcheon (2006, p. 3), é aquele que, segundo a autora, ficou conhecido pela grande reciclagem cultural. Houve milhares de adaptações de obras literárias pelo universo das artes visuais que se tornaram muito atrativas comercialmente, como filmes, novelas, séries e musicais. A atratividade ocorre porque, geralmente, as imagens visuais causam grande identificação no público consumidor, mas esse atributo não é exclusivo do universo audiovisual, muitas adaptações feitas pela arte literária também utilizam diversos recursos para ampliar o alcance aos leitores, como as xilogravuras que foram apontadas, por exemplo, no livro de J. Borges.

Alguns dos elementos mínimos que fizeram de Dom Quixote um mito literário continuaram presentes nas duas versões adaptadas da narrativa cervantina, todavia, aquelas contradições e ambiguidades inerentes a esse mito não foram totalmente preservadas nas duas adaptações. Podemos destacar muitos exemplos que ficaram de fora dessas releituras, no entanto, alguns mais imediatos já ilustram essa questão, como o paradoxo gerado pelo resgate paródico ao estatuto da cavalaria

que, ao mesmo tempo que homenageia também satiriza esses romances. Não houve o resgate ou ele foi feito de forma parcial acerca da visão dos moinhos de vento como gigantes; da narração à descida à caverna de Montesinos que enriquece o enredo com o choque entre o velho e o novo mundo; da contraposição gerada entre muitas falas resultantes dos comportamentos desiguais entre o cavaleiro e seu fiel escudeiro; assim como da transição que vai ocorrendo aos poucos da personalidade de Dom Quixote para Alonso Quijano mediante a sua visão no episódio da cova de Montesinos. Todos esses aspectos do enredo que ajudam a construir as ambiguidades no mito literário quixotesco foram muito pouco exploradas na animação e na obra cordelista.

CONCLUSÃO:

As releituras feitas do mito literário de Dom Quixote analisadas em vários estudos de diversos pesquisadores conforme relacionadas e discutidas nesta tese demonstraram o quão se tornou rica e emprenhada de simbolismos a figura do cavaleiro andante nesses mais de quatro séculos de sua existência. Sendo assim, pode-se inferir que o *corpus* analisado neste estudo funciona como um microcosmo das representações do mito literário quixotesco para o universo das práticas escolares.

Dentro das três coleções de LDs de língua espanhola aprovadas para uso pelo PNLD de 2018, talvez a tônica que mais se encaixe como traço para definir o herói/ anti-herói como um mito literário seja a metamorfose, característica também comentada por Alessandra Silva Ribeiro, em sua dissertação *O Cavaleiro do Sonho: uma releitura do mito de Dom Quixote na literatura brasileira infantojuvenil* (2018). Em seu texto, a pesquisadora introduz esse apontamento sobre o mito quixotesco e questiona: “Se sua interpretação abarcou múltiplas e até controversas leituras ao longo do tempo, o que podemos dizer sobre a obra nos dias atuais?” (RIBEIRO, 2018, p. 23). Assim, verificadas algumas nuances das múltiplas faces do cavaleiro para o contexto escolar nas coleções eleitas, esta tese responde parcialmente ao questionamento da dissertação citada, como também por meio de uma investigação feita com as perguntas próprias do viés metodológico adotado. Isso posto, as indagações centrais deste trabalho na subseção “Aportes metodológicos” foram: “1) Como o mito literário de Dom Quixote é representado dentro da composição dos projetos das unidades didáticas nos materiais de língua espanhola da atualidade? 2) Quais valores míticos do cavaleiro andante estão configurados nas unidades didáticas? 3) De que forma o papel do leitor (discente/ docente) é acionado no projeto didático para que ele possa reconhecer esses valores míticos da personagem?”.

Em virtude das perguntas de pesquisa empreendidas, no primeiro capítulo a imersão feita em estudos que definiram a composição do mito literário, seja por um prisma mais estrutural ou por um viés mais voltado à filosofia da linguagem permitiu distinguir e caracterizar esse tipo de mito, que provém exclusivamente da arte literária, de outros de procedência oral e mais remota. O recorte feito por essa linha metodológica pôde particularizar a investigação para os elementos que são próprios

do mito literário e assim destacar os estudos das correntes chamadas de mitocrítica e mitoanálise. Em meio a esse contexto, o mito literário de Dom Quixote foi estudado como um dos mitos do individualismo moderno e algumas de suas releituras de variadas épocas foram acionadas com a finalidade de se verificar as metamorfoses atribuídas em suas respectivas recepções.

As correntes metodológicas da literatura chamadas de mitocrítica e mitoanálise, ainda no primeiro capítulo receberam um enfoque particular, visto que alguns autores que atuam nessas linhas fomentaram preceitos basilares para análise do mito literário quixotesco nas diversas configurações didáticas analisadas. Os subsídios fornecidos pelos conceitos próprios das vertentes, nomeados na tese como valores míticos, foram de extrema importância para elencarmos as transformações sofridas pelas novas leituras do cavaleiro andante no LD, como também auxiliaram para a compreensão dessas materializações em função do projeto das coleções.

O segundo capítulo, elaborado em decorrência de uma necessidade de melhor assimilação sobre a arquitetura do LD buscou abranger alguns dos quesitos básicos que norteiam a formulação desse material. A forma como a literatura costuma ser incorporada dentro das unidades didáticas, a concepção de exercícios para esse tipo de texto e discussões que cercam o ensino dessa arte acentuaram alguns dos aspectos principais geralmente discutidos pelos autores que realizam pesquisas dentro desse *corpus*. O PNLD, como órgão que faz parte das políticas públicas direcionadas à área educacional também não deixou de ser abordado, pois enquanto o programa for a maior ferramenta utilizada para estabelecer os critérios de avaliação dos LDs e fomentador dos materiais nas escolas públicas, continua sendo um dos grandes responsáveis pela elaboração dos projetos didáticos e regulamentador dos conteúdos nos materiais.

Derivado das mesmas questões em torno do PNLD, o viés do mercado editorial foi também incorporado ao segundo capítulo, uma vez que o LD mesmo que seja um produto avaliado por um órgão governamental, não deixa de receber especulações editoriais. Tanto em relação aos conteúdos a serem incorporados ao projeto dos autores desses materiais, quanto às investidas das editoras nas instituições de ensino, a mão invisível desse mercado possui tentáculos que de forma mais direta ou indireta podem promover interferências na composição e distribuição das coleções. Por isso é que o LD é conceituado por muitos

pesquisadores não apenas como um suporte, mas como um objeto (documento) cultural complexo.

No que tange às discussões de cunho mais social voltadas ao uso do LD no cotidiano escolar, o capítulo três alude à função de gênero do discurso adquirida por esse material ao incorporar vários tipos textos, imagens, além de outros conteúdos em função de um projeto didático autoral. Por esse prisma, resgatamos alguns estudos que contemplaram como o LD de língua estrangeira se apropria de textos literários em atendimento aos critérios do PNLD e ao seu próprio projeto autoral. Por conseguinte, as análises feitas por alguns investigadores acerca de várias atividades confeccionadas para os textos literários serviram de amostra sobre qual é o foco geralmente dado aos tópicos abordados. Nesse aspecto, o que mais se destacou nas reflexões dos autores selecionados foi uso da literatura no LD como instrumento de aprendizagem da gramática da língua estrangeira.

Ainda no capítulo três, quanto aos LDs de língua espanhola foi feita uma breve busca em relação à demanda dos PCNs para a incorporação da língua e da literatura nas coleções didáticas do EM. Foi verificado que os parâmetros se pautam em uma visão dialógica da língua(gem) baseada em estudos de pensadores do círculo de Bakhtin, entre outros autores que desenvolveram pesquisas dentro da vertente que trata os mecanismos de comunicação como produtos das relações sociointeracionistas. A interculturalidade, uma das aliadas ao Movimento Comunicativo não é abordada de forma direta nos PCNs, no entanto, é evidenciado pelo documento que a aprendizagem da língua estrangeira precisa ter como foco os aspectos culturais e sociais da comunicação. Entretanto, na prática os parâmetros possuem como ênfase predominante um projeto de elaboração dos conteúdos para o LD com um discurso voltado à globalização, mais no sentido de promover o turismo internacional de ordem econômica e não com vistas ao enriquecimento cultural do aprendiz da língua.

As representações do mito de Dom Quixote no LD começam a tomar corpo a partir do quarto capítulo, nele a personagem é analisada em dois projetos da coleção *Cercanía Joven*. Primeiramente, a ilustração pictórica do cavaleiro andante com uma bola de futebol nas mãos é associada ao tema do projeto “El fútbol en la literatura y en la fotografía”, sem o texto de Cervantes, apenas para estabelecer uma ponte intercultural entre o esporte e a literatura. Dessa forma, a relação do mito literário com o futebol foi cotejada por meio de outros textos externos ao LD que

revelaram muitas semelhanças entre as condutas da personagem e as praticadas nesse esporte. Como resultado dessa aproximação, o que mais se sobressaiu foi a aposta pelo embate físico, a fé pela busca aos desfechos favoráveis, tanto nas aventuras do herói anti-herói, como na prática desportiva. O mito literário quixotesco, assim como a atividade física resgatada revelam a paixão monomaniaca em busca do ideal a ser conquistado.

O projeto “Literatura y globalización: Don Quijote y la actualidad” analisado no capítulo quatro projetou um perfil mais clássico do mito literário quixotesco, principalmente a imagem do cavaleiro pintada no Azulejo em Plaza de España, Sevilla. O texto de Mario Vargas Llosa, elaborado para uma rádio peruana e escolhido para fazer parte da unidade didática do LD *Cercanía Joven*: español, integra o LD como uma introdução ao texto de Cervantes, denotando a relação do escritor latino-americano com a obra e definindo *Dom Quixote* como uma parábola de um homem idealista e rebelde que se revolta contra as limitações da vida cotidiana. As características discutidas por Vargas Llosa acerca da obra e do perfil de Dom Quixote em *Mi novela favorita* revelam de uma forma bem sucinta a grande complexidade e ambiguidades geradas pelo percurso do cavaleiro, tanto é que o termo parábola por ele escolhido procura alcançar o grau alegórico e simbólico que as aventuras do herói semeiam de modo paródico em sua recepção pela sociedade. Apesar da escolha desse texto, os enunciados discursivos elaborados no LD para a compreensão da obra, como as perguntas dissertativas e os *boxes* informativos, não conseguiram abarcar as ideias multifacetadas do escritor peruano sobre a obra cervantina e o mito quixotesco, nesse sentido a característica que mais prevalece sobre a personagem é a sua loucura. A parodização feita com os romances de cavalaria não é ressaltada pelos enunciados do LD e como esse atributo está no cerne da constituição do mito, pois ele move o herói para as suas famosas aventuras, os seus valores míticos não são contemplados em sua pluralidade.

No quinto capítulo “*Cercanía Joven*, *Links* e *Jogos*”, alguns dos trechos e exercícios analisados parecem fornecer uma dimensão mais macro do cosmo em que vive a personagem mítica, sua relação de profunda amizade com Sancho Panza, a grande relevância cultural que a narração doou à Espanha, transformando territórios e costumes comuns em patrimônio da humanidade graças às aventuras vividas por Dom Quixote. A última constatação foi feita pelo estudo do *link* fornecido no projeto do LD que continha a obra integral *La ruta de Don Quijote*, do jornalista,

escritor e crítico literário espanhol José Augusto Trinidad Martinez Ruiz, conhecido por seu pseudônimo Azorín, a leitura do texto forneceu uma perspectiva do mito literário quixotesco semelhante à de Miguel de Unamuno, como a de um cavaleiro nobre e sonhador, que por ser um grande idealista representa o povo espanhol do final do século XIX, início do século XX que estava em busca de uma nova perspectiva de vida. Associamos então essa ótica de Azorín e de Unamuno à interpretação dada por Varela Olea, de que o mito quixotesco foi utilizado por alguns escritores românticos como um mitologema nacional, uma forma de resgatar o orgulho perdido de uma nação em crise.

O jogo *online* com *link* fornecido pela coleção *Cercanía Joven*: español incorpora um caráter lúdico à obra *Dom Quixote* e busca imprimir uma relação de proximidade entre os leitores/ jogadores com a narrativa. O uso dos conteúdos interativos, coloridos e de acesso intercambiante objetivam uma identificação maior do interlocutor por meio de seu percurso ao universo das personagens. As duas personalidades do herói/ anti-herói: Alonso Quijano e Dom Quixote são acentuadas no jogo, além de o caráter de complementariedade existente entre as ações do cavaleiro andante e de seu fiel escudeiro. Todavia, na parte “Según se mire: ¿Eres Sancho o Quijote?”, o jogo, ao perguntar ao leitor/ jogador qual das personagens estão têm razão em relação as suas visões (gigantes/ moinhos) e acabar elegendo o ponto de vista de Sancho Panza como o correto, dirime ambiguidades. Assim, a relação paradoxal entre as personagens que enriquece toda a narrativa é quebrada pela solidificação de uma única realidade admissível, apenas a de Sancho Panza.

O texto da *Editorial Plaza Mayor*, presente no sexto capítulo e disponibilizado em um dos *links* escolhidos para o LD, reforçam as ações de Dom Quixote na sua narrativa de origem como uma forma de converter a realidade injusta, sórdida, vulgar e mesquinha em uma realidade justa, bela, elegante, generosa e educada. O destaque dado pela editora porto-riquenha recai sobre o mito quixotesco como aquele herói que pretende transformar o mundo em um lugar diferente para se viver e como, em linhas gerais, enfatiza mais essa característica sem tratar das ações como paródicas, esse texto privilegia uma visão muito abordada pelo Romantismo. Desse modo, mesmo que o texto seja bem abrangente e tente incorporar vários dos elementos da obra caracterizando-a como “um romance dentro de um romance” e de “um tempo dentro de outro tempo” (*EDITORIAL PLAZA MAYOR*, tradução nossa); a descrição efetivada, por mais que Dom Quixote seja chamado de uma

personagem complexa, não alcança a multiplicidade mítica, posto que o mundo buscado pelo cavaleiro é relatado como aquele que se constrói pelos altos ideais por ele encontrados nos romances de cavalaria. Quando o texto não traz o contraponto do recurso paródico tão aprofundado por Cervantes, as ambiguidades típicas do mito são minimizadas.

Dentro desse último capítulo, o filme *Donkey Xote*, com encarte fornecido pelo livro *Confluencia* como dica de enriquecimento cultural para o estudo da língua, apresentou um “cavaleiro errante” travestido de uma contemporaneidade mais acentuada, no sentido de transportar em seu discurso a questão identitária. Por isso, usamos o termo cunhado por Morin e atribuímos a esse Quixote, o cavaleiro seria um “herói olímpiano”, por encarnar uma espécie de mito da “autorrealização da vida privada”, chamados também de “heróis modelos”. Essa reconfiguração de Dom Quixote no filme, como se tornasse alheio a sua monomania, demonstra uma grande empatia pelo próximo (personagens secundárias), além disso, promove um resgate às suas identidades perdidas. O livro também com encarte publicado como sugestão de leitura pela mesma coleção, *Dom Quixote em Cordel*, evidencia em sua adaptação do enredo, de forma explícita o processo de interculturalidade, visto que a personagem mítica mantém as mesmas ações e características em alguns episódios adaptados como na obra “original”, porém a cor local da cultura do sertão nordestino é atribuída ao enredo, seja pela arte impressa nos desenhos, seja pelos nomes de personalidades como o de Lampião ou locais e comidas típicas.

Apesar de todas as representações do mito quixotesco encontradas e analisadas nos livros didáticos, a coleção *Confluencia* foi a única das três que não apresentou nenhuma configuração do cavaleiro andante. Houve apenas a inserção e exploração da obra *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca, em qual a personagem Bernarda Alba é vista por muitos críticos como um arquétipo ou mito da “de la madre terrible”, como elucida a pesquisadora espanhola Ana Ibáñez Moreno (2006, *online*). A ausência da obra cervantina nessa coleção causa estranheza, visto que Dom Quixote se tornou o símbolo universal da literatura e cultura espanhola.

O crítico literário espanhol Francisco J. Flores Arroyuelo, em sua investigação e artigo *Del héroe de la antigüedad al personaje literario* (1990), traça um percurso das características da trajetória do mito do herói de tradição popular até a sua chegada na literatura. O autor sublinha como um importante ponto dessa caminhada

do herói para as páginas dos livros, as transformações sociais ocorridas e a forma de recepção do leitor:

El personaje literario nacido del *roman* nos llevó a un tiempo de iniciación, lo que le dio, por otro lado, carácter de ser mítico, de ser cuyos pasos podían ser predecibles por el lector, que pasó a adquirir una nueva categoría: la de compartir con el escritor, por una complicidad tácita, el papel de ser creador de mundos de ficción.

Pero el personaje literario se separó del hombre, que siguió en su devenir sobre un lugar, para convertirse en personalidad. El hombre se encaminó a vivir en una sociedad en que sus facultades iban a ser definidas por sus derechos, mientras que el personaje literario, reflejo de una personalidad, de un carácter argumentado sobre datos que se ofrecían, pasó a convertirse en un ser que adquiriría sus derechos por el desarrollo natural de esa personalidad, gracias a la imaginación.

Y a estos seres se los llamó también héroes de ficción, muchos de los cuales nos han sido, y nos lo seguirán siendo, necesarios sentimentalmente (ARROYUELO, 1990, p. 243, destaques do autor).

O mundo da ficção do herói nas narrativas literárias, como explica Arroyuelo, adquiriu seu status próprio como reflexo de uma personalidade que é produto da imaginação. Mesmo possuindo suas particularidades distintas das histórias de tradição oral, “la idea literaria del caballero” não deixou de possuir seu caráter mítico porque transporta o leitor para um tempo de iniciação (Arroyuelo, 1990, p. 243). Sobre a incorporação das histórias de cavalaria nos romances, Alan E. Smith enxerga a retomada do mito do herói de cavalaria por Cervantes em Dom Quixote como uma espécie de antropofagia, pois “devora” o cavaleiro medieval Amadis e o reconfigura:

Cervantes incorpora la tradición oral en el nuevo medio de un libro impreso y distribuido masivamente. De esa manera eleva el discurso antes subordinado, que podríamos caracterizar más o menos metafóricamente como «femenino», al mismo nivel del antiguo mito oficial, al nivel del discurso patriarcal. Si antes la iglesia y el poder político tenían en exclusiva el «megáfono» de la difusión, es decir, de la publicación en púlpito y épica, la imprenta posibilita que un hombre pobre, desde fuera del poder, propague su voz enormemente.

Esta manera de concebir la narración impresa nos ayuda a reconsiderar el propósito inicial y explícito del Quijote: barrer a los libros de caballerías de la plaza pública de la conciencia española y europea. Cervantes arremete contra su terrible rival. Vimos que el Amadís tuvo más o menos las mismas ediciones que el Quijote. Había que eliminar al libro de caballerías para que la hegemonía cultural no se extendiera también sin contestación al nuevo medio de difusión multitudinaria (SMITH, 1990, p. 258, destaques do autor).

Smith, além de refletir sobre alguns fatores de cunho político que se transformaram devido às facilidades da impressão dos livros, interpreta a

intencionalidade de Cervantes ao publicar o romance *Dom Quixote*, movida pelo intuito de varrer da praça pública os livros de cavalaria. No entanto, intencionalmente ou não, o que ocorreu foi uma projeção do cavaleiro medieval como o novo ícone dos heróis da inaugurada modernidade, *Dom Quixote* como o primeiro mito literário moderno, conforme defende o próprio Smith. A antropofagia feita, de acordo com o autor, popularizou esse novo herói, que homenageia por refração o antigo mito de tradição oral, travestindo-lhe com uma nova roupagem de caráter mais individualizada, o cavaleiro é um mito de origem, mas também passa a ser um mito literário. Esse intercâmbio ambíguo cria um caleidoscópio de nuances que permite ao leitor de diversas épocas se sentir representado na figura de Quixote.

Com isso, cremos ter respondido às duas primeiras perguntas da pesquisa. Em relação à terceira: “3) De que forma o papel do leitor (discente/ docente) é acionado no projeto didático para que ele possa reconhecer esses valores míticos da personagem?”; a sua resposta está diretamente contemplada pelas questões anteriores. Uma vez que, a seleção dos conteúdos e a abordagem feita pelos discursos do projeto autoral do LD em relação ao mito literário quixotesco geram representações menos paradoxais e ambíguas, ocorrendo isso talvez em atendimento aos critérios de programas externos (PNLD, PCNs, mercado editorial), seguem uma tendência própria de nossa atualidade, que se centra na diversificação e na “didatização” dos materiais escolares. Esses atributos são fundamentais na composição dos LDs, contudo há que se refletir até que ponto a inserção de muitos conteúdos de diversas fontes e a possível tentativa de sua homogeneização pelos enunciados das unidades didáticas estão mais beneficiando do que dificultando a compreensão de textos mais simbólicos, como os literários.

Angeli Rose reforça nossas reflexões e apresenta uma resposta parcial para a questão retomada:

Deste modo, sob o signo de netuno encontramos um leitor contemporâneo, ora mergulhando sob os *sites* e *links* da tela de cristal líquido, ora deslizando sobre as ondas do *ir* e *vir* de memórias, ora sendo assaltado pelo efeito cascata que as experiências sucessivas levam-no a modernizar os sentidos. O que nos parece é que estaremos nesse início de milênio tendo de conviver com a confusa mistura de práticas leitoras ancoradas numa modernidade de amplo espectro, mas de caráter fundamentalmente dicotômico e dualista e práticas outras acionadas por esta outra figura navegadora, que por prudência preferimos não dar-lhe qualquer representação ainda, e intuir seus deslizos de leitura de escrita, de atos de fala, e tão somente anotar seu comportamento de busca, por líquidos nunca antes navegados (ROSE, 2017, p. 111, destaques da autora).

O surgimento de um novo tipo de leitor, não mais dependente apenas da leitura impressa, pressupõe também novas abordagens dos materiais didáticos. Fator que pode ser observado pela inserção de grande gama de *links* e *sites* encontrados nos materiais que compuseram o *corpus* desta tese. Esses novos perfis de materiais buscam contemplar esse tipo de leitor, mas parecem ainda não se atentarem à problemática gerada, ao excesso de representações distintas e às vezes conflitantes e/ ou muito simplificadoras do mito literário de Dom Quixote. Por esse aspecto, nunca houve tanto a necessidade de uma prática docente reflexiva que seja capaz de intervir no processo de leitura e interpretação dessas múltiplas formas de abordagens dos livros didáticos.

Portanto, considerando todos os pontos discutidos até então, tendo como foco a representação do mito literário quixotesco nas diversas configurações presentes nos livros didáticos do *corpus* investigado, seria relevante adicionar a argumentação de Roger Chartier (2002a, p. 17) sobre o processo de construção social das representações:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

Em suma, os argumentos que o historiador aciona como elementares para o estudos das representações consideram que os discursos proferidos em razão delas, sejam eles de quaisquer naturezas, são elaborados a fim de “legitimar um projeto reformador” ou de justificar “as suas escolhas e condutas”. Desse modo, as representações dadas a ler não provém de discursos neutros, visto que as elaborações, manipulações, recortes, adaptações denotam escolhas e procedimentos de quem as produziu, mormente as geradas de práticas escolares e políticas, como ressalta Chartier. Por essas razões, as representações nos livros didáticos precisam ser vistas como parte de um discurso produzido em prol de legitimação de um projeto. Nesse sentido, as representações do mito literário

quixotesco analisadas e destacadas no corpo do LD, fazem parte de uma escolha que está vinculada à conduta dos autores para a elaboração do projeto da coleção didática. Essas representações dadas a ler mantiveram alguns dos mitemas básicos conforme já apontado em cada capítulo, contudo de forma geral, acabaram perfilando uma imagem mais homogênea e monolítica do cavaleiro andante, desfazendo assim muitas ambiguidades e paradoxos que são profícuos na narrativa cervantina.

Destarte, verificamos por meio desta tese como o mito quixotesco, apesar das diversas representações nos LDs ainda se ressignifica pelas práticas sociais. Dom Quixote, o cavaleiro da triste figura saiu da Espanha em 1605 e permanece vivo até hoje, lido, não lido, sofrendo modificações, no entanto, perdurando na sociedade e ao alcance dos estudantes da língua espanhola, presente também nas coleções de livros didáticos.

REFERÊNCIAS:

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora Unesp, 2006. (Paradidáticos).

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz. De Bacurau ao chapéu usado por Juliette: devemos nos orgulhar do cangaço? **Diário do Nordeste**. 01 de junho de 2021. Disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniaocolumnistas/durval-muniz-de-albuquerque-jr/de-bacurau-ao-chapeu-usado-por-juliette-devemos-nos-orgulhar-do-cangaco-1.3092504#>>. Acesso em: 29 out. 2021

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2021.

ALVES, Castro. Espumas flutuantes. In: **Poesias Completas**. São Paulo: Ediouro, s.d. (Prestígio). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000067.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

ALVES, Sandro Márcio Drumond; RODRIGUES, Milena Navarro. Crítica textual e os livros didáticos do PNLD 2012: estudo da coleção Enlaces. **Cadernos do CNLF**, Vol. XVI, n. 04, t. 3. 2002, p. 2131-39.

ANDRADE, Jonatas Ribeiro Barbosa de. **Aspectos da teoria da história em Antigos y Modernos**: a relação entre as causalidades econômicas e intelectuais na colonização da América [doi:10.11606/D.8.2019.tde-03122019-163733]. 131f. Dissertação (Mestrado em História Econômica) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Orientadora: Prof.^a Dr^a Sara Albieri.

AZORIN. **La ruta de Don Quijote**. Ediciones Cátedra. Madrid, 1998.

BANCO MUNDIAL. Sector de Educação. 2003. World Bank – **Guia operacional para libros de textos y material de lectura**. Tradução para o CERLALC por Gladys Arango. Bogotá: Cerlalc. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil>>. Acesso em: 12 set. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (VOLCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. Organização e notas da edição russa: Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Hucitec, 1998.

BARROS, Augusto Moretti de. **Representações literárias e culturais da América Hispânica em livros didáticos para o ensino de espanhol/ LE**. 140f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Estadual Paulista – (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018. Prof. Orientador: Dr. Antonio Roberto Esteves.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. 8 ed. Trad. Rita Buongiorno, Pedro de Souza e Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: DIFEL, 2019.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Gomes. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999, pp. 529-576.

BAUTISTA NARANJO, Esther. **La reescritura del mito de Don Quijote en la novela de lengua inglesa y de lengua francesa de los siglos XIX y XX**. Estudio de literatura comparada y mitocrítica, tesis doctoral. Universidad de Castilla-La Mancha. Clásicos Dykinson: Madrid, 2013.

BIGNOTTO, Cilza *Carla*. **Novas perspectivas sobre as práticas editoriais de Monteiro Lobato (1918-1925)**. 422f.. Tese (Doutorado em Letras). Universidade

Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Orientadora: Profª Drª Marisa Philbert Lajolo.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. 369 f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP, 1993.

BLOGLETRAS. **Inverso e Reverso**. Literatura e entretenimento. Disponível em: <<http://www.blogletras.com/2020/11/ha-dois-tipos-de-livros-os-ilustrados-e.html>>. Acesso em 22 jun. 2021.

BORELLI, Sílvia Helena Simões. Ática: história editorial, mercado local e internacional de bens simbólicos. **I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial**. 8 a 11 de novembro de 2004. Casa Rui Barbosa, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/silviaborelli.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2020.

BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio** – Brasília: MEC/SEF, 2000. 71 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. Planalto. **LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Planalto. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução 42 de 28 de agosto de 2012** (Alterada pelas Resoluções nº 22, de 7 de junho de 2013, e nº .44 de 13 de novembro de 2013). Brasília: Congresso Nacional, 2012.

BRUNEL, Pierre (org.). **Dicionário de mitos literários**. Trad. Carlos Sussekind, Jorge Laclette. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

BUNZEN, Clecio. O Livro Didático de Português como Gênero do Discurso: Implicações Teóricas e Metodológicas. **I SILID - Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira**. PUC – RIO. Rio de Janeiro, 2007.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO (CBL). **Relatório de gestão de 2017**. Disponível em: <<http://cbl.org.br/a-cbl/relatorio-de-gestao>>. Acesso em: 24 ago. 2020.

CAMPBELL, Joseph. **As máscaras de Deus**. Trad. Carmen Fischer. São Paulo: Palas Athena, 2004.

_____. **As transformações do mito através do tempo**. Trad. Heloysa Dantas. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 2015.

_____. **O herói de mil faces**. Trad. de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Pensamento, 2007.

CAMPBELL, Joseph; MOYERS, Bill (orgs.). **O poder do mito**. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CANAVAGGIO, Jean. **Don Quijote: del libro al mito**. Trad. Mauro de Armiño. Madrid: Espasa, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. pp.171-194.

CARVALHO, Aldenora Márcia Chaves Pinheiro. **A leitura de mitos clássicos na EJA: superando as relações de poder na sala de aula para a formação do leitor literário**. 132f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, 2012. Orientador: Prof. Dr. José Fernando Manzke.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. **A adaptação literária para crianças e jovens: Robinson Crusoé no Brasil**. 539f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Orientadora: Profa. Dr^a. Vera Teixeira de Aguiar.

CARVALHO, Julyana Peres. **Contrastes e reflexões sobre o ensino de espanhol em escolas públicas do DF: uma visão real acerca da implantação da Lei 11.161/2005**. 249f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília. Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Luisa Ortíz Alvarez. Brasília, 2014.

CASSIANO, Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil:** da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – a entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 252f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo, 2007. Orientador: Prof. Dr. Kazumi Munakata.

CASSIRER, Ernst. **Linguagem e Mito.** Trad. J. Guinsburg e Míriam Schnaider-man. 2 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1985.

CATALÁN, J. V. Martín del Burgo: El Quijote es tan universal como el fútbol. **Diario AS España.** 15 de agosto de 2005. Disponível em: <https://as.com/futbol/2005/08/15/mas_futbol/1124087246_850215.html>. Acesso em: 07 jan. 2021.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. **Literatura.** Disponível em: <<https://cvc.cervantes.es/portada.htm>>. Acesso em: 21 out. 2020.

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. **O engenhoso fidalgo D. Quixote de La Mancha.** Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Ed. 34, 2002. Primeiro livro. Edição bilíngue.

_____. **O engenhoso cavaleiro D. Quixote de La Mancha.** Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Ed. 34, 2017. Segundo livro. Edição bilíngue.

CHAPARRO DOMÍNGUEZ, Maria de los Ángeles. **La construcción social de la cultura:** el Quijote como icono cultural a través de las representaciones mediáticas de las celebraciones del III y IV centenario. 600f. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2011. Orientadores: Joaquín María Aguirre Romero y María Pilar Vega Rodríguez.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. **À beira da falésia:** A história entre certezas e inquietude. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002a.

_____. **A história cultural entre práticas e representações.** Trad. Maria Manuela Galhardo. 2 ed. Lisboa: Difel, 2002b.

_____. **Cultura escrita, literatura e história:** conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

_____. **Inscriver e apagar:** cultura escrita e literatura, séculos XI-XVIII. Trad. Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Unesp, 2007.

_____. Materialidade e mobilidade dos textos. Dom Quixote entre livros, festas e cenários. In: ROCHA, João Cezar de Castro (org.). **Roger Chartier - A força das representações:** história e ficção. Chapecó, SC: Argos, 2011a.

_____. (Org.). **Práticas da leitura.** Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011b.

_____. **Os desafios da escrita.** Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002c.

CHIAPPINI, Lígia. Do manual: Pelo manual? Outro manual? Contra o manual? In: CHIAPPINI, Lígia. **Reinvenção da catedral:** língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 95-100.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.30. p. 549-566, set./dez.2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2020.

_____. Las políticas de libros escolares em el mundo: perspectiva comparativa e histórica. In: PÉREZ SILLER, Javier; RADKAU GARCÍA, Verena. (Coords.). **Identidad en el imaginário nacional.** Reescritura y enseñanza de la historia. Mexico: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Puebla; El Colegio de San Luis y Georg Eckert Institut, 1998. pp. 169-180.

CLOSE, Anthony. **Las interpretaciones del Quijote.** Don Quijote de La Mancha. 2ª ed. Ed. de Francisco Rico. Barcelona: Crítica, 2006. CXLII – CLXV.

COHN, Gabriel. A atualidade do conceito de indústria cultural. In: MOREIRA, Adalberto da Silva (Org.). **Sociedade global:** cultura e religião. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana. **Cercanía Joven:** español. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2016. v.1, 2 e 3.

CORACINI, Maria José. **O processo de legitimação do Livro Didático na escola de ensino fundamental e médio:** uma questão de ética. In: CORACINI, M. J.

(Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do Livro Didático*. Campinas: Pontes Editores, 1999. pp. 33-43.

COSTA, Amanda Silva Falcão da; SUASSUNA, Livia. Livro didático de literatura no ensino médio e texto literário. **Interdisciplinar**. Ano 5, v.2, jul.-dez. de 2010, p. 63-75. Disponível: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1207/1045>>. Acesso em: 15 out. 2015.

CRUZ, Elúzia Lisboa da. A literatura de ficção em livros didáticos do ensino fundamental. In: **Anais do II Seminário Nacional Literatura Cultura**, v. 2, São Cristóvão: GELIC, 2010. Disponível: <http://200.17.141.110/senalic/II_senalic/textos_completos/Eluzia_Lisboa_da_Cruz.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

DABEZIES, André. Mitos primitivos a mitos literários. In: BRUNEL, Pierre (org.). **Dicionário de mitos literários**. Trad. Carlos Sussekind, Jorge Laclette. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

DALVI, Maria Amélia et al. A literatura produzida em língua estrangeira no livro didático e o leitor juvenil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 74-92, set./dez. 2015. Disponível: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3918/3148>>. Acesso em: 02 set. 2020.

_____. **Drummond, a crítica e a escola**: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio. 240f. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Centro de Educação, Espírito Santo, 2010. Orientadora Prof.^a Dra. Maria Schwartz.

_____. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Literatura nos livros didáticos de ensino médio: as pesquisas de pós-graduação. **Eutomia**, Recife, 11 (1). p. 386-406, Jan./Jun. 2013. Disponível: <<http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/233/223>>. Acesso em 06 set. 2020.

DÉA, Márcia Letícia Falkowski. **Representações do leitor implícito no processo no processo de leitura em textos dramáticos: O berço do herói**, de Dias Gomes e *O livro de Jó*, do Grupo Vertigem. 243f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2005. Orientadora Prof.^a Dr^a Marta Moraes da Costa Curitiba.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Peret. Gêneros textuais em livros didáticos de língua estrangeira: o que falta? In: DIAS, Renildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DIAS, Renildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO MICHELIS. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/engenhoso/>>. Acesso em: 30 out. 2020.

DICIONÁRIO ONLINE OXFORD. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/oxford/>>. Acesso em: 08 set. 2021.

DONKEY XOTE. Animação dublada em português. Distribuição. **Swen Group Entertainment Incorporated**. 2007. (1h 25min) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ljRqU6GqCwl>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

DURAND, Gilbert. **De la mitocrítica al mitoanálisis: figuras míticas y aspectos de la obra**. México: Anthropos, 2013.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. Trad. Giovanni Cutolo. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Os seis passeios pelos bosques da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **Pós-escrito a O nome da rosa**. Trad. Letizia Zini Antunes e Álvaro Lorencini. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

EDITORIAL PLAZA MAYOR. Disponível em: <<http://www.editorialplazamayor.com/files/quien.htm>>. Acesso em: 23 out. 2020.

EDUCACYL. **Portal de educación da Junta Castilla Y León**. <http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/Recursos%20Infinity/tematicas/webquijote/index.htm>>. Acesso em: 02 nov. 2020).

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. 6 ed. Trad. de Paola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2016.

_____. **O Sagrado e o Profano**: a essência das religiões. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

ESMERIL EDITORA E CULTURA. **Revista Mensal de informação e cultura**. Disponível em: <<https://revistaesmeril.com.br/>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

ESTEVÃO, Adriana Gisele. **O gênero discursivo parábola na sala de aula**: uma proposta de didatização. 172f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016. Orientador: Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo.

FAMOUSFIX. **Donkey Xote**. Disponível em: <<https://www.famousfix.com/topic/donkey-xote/photos>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

FEIJÓ, Mário. **O prazer da leitura – como a adaptação dos clássicos ajuda a formar leitores**. São Paulo: Ática, 2010.

FNAC (PORTUGAL). Disponível em: <<https://www.fnac.pt/Ruta-de-don-quijote-la-ba-AZORIN/a7206961>>. Acesso em: 28 out. 2020.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas do Livro**. 2017a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

FNDE. PNLD de 2018. **Guia digital**. 2017b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>>. Acesso em: 01 set. 2020.

FNDE. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Decreto nº 91.542, de 19/8/85**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-norma-pe.html>>. Acesso em: 15 set. 2020.

FREITAG, Bárbara *et al.* **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Sentidos en lengua española**. São Paulo: Richmond, 2016. v.1, 2 e 3.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 3 ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FUKS, Julián. Dom Quixote enfrenta Lampião em cordel. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, segunda-feira, 22 de agosto de 2005. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2208200509.htm>. Acesso em: 14 set. 2021.

FURTADO, Andréa Garcia; GAGNO, Roberta Scrocaro. Políticas do livro didático e mercado editorial. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. 26 a 29 de outubro de 2009, PUCPR. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3684_2172.pdf. Acesso em 20 abr. 2021.

GARCÍA, Andrés. El deporte en El Quijote. **Marca**. 23 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.marca.com/otros-deportes/2016/04/17/57136c8646163fd07e8b4580.html>. Acesso em 07 jan. 2021.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos**: a literatura de segunda mão. Trad. Sônia Queiroz. Edições Viva Voz: Belo Horizonte, 2010.

GOMES, Vitor Pereira. **Gêneros textuais e letramentos**: uma análise do livro didático de espanhol *Cercanía Joven*. 148f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras (UNESP) – Campus de Araraquara, Araraquara, 2018. Orientadora: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld.

GONZÁLEZ FARACO, Juan Carlos. Arte, lenguaje y educación: apuntes para una crítica de la razón pedagógica en el Quijote. In: JANER MANILA, Gabriel. **El Quijote y la educación**. Madrid: Siruela, 1998.

GUEREÑA, Jean-Louis. ¿Un icono nacional? La instrumentalización del *Quijote* en el espacio escolar en el primer tercio del siglo XX. **Dialnet**. Vol. 110, Nº 1, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2695298>. Acesso em: 25 jan. 2021.

GUERREIRO, Simone de Souza Braga. Dom Quixote e a formação do romance. **Revista Eletrônica do ISAT**. Volume 3, Edição 1, abril de 2015.

GULLÓN, Ricardo. Introducción. In: **Vida de Don Quijote y Sancho**. Madrid: Alianza Editorial, 2005.

HENDERSON, Joseph L. Os mitos antigos e o homem moderno. In: JUNG, Carl Gustave. **O homem e seus símbolos**. Trad. Maria Lúcia Pinho. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1969.

HERRERO CECILIA, Juan. **Reescrituras de los mitos en la literatura contemporánea**: El mito de Don Quijote, de Pigmalión, del Inmortal, y otros. Editorial Académia Española: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2018.

_____. **Reseña de Mito y mundo contemporáneo**. La recepción de los mitos antiguos, medievales y modernos en la literatura contemporánea. Ed. José Manuel Losada Goya. Levanti Editori, Bari (Italia), 2010. Segunda Parte. Thelème 27. pp. 411-16.

HERRERO CECILIA, Juan; MORALES PECO, Montserrat (Coord.) **Reescrituras de los mitos en la literatura**: estudios de mitocrítica y de literatura comparada. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2008.

HIPOGROSSO, Carlos; ORLANDO, Virginia. Nuevas formas de enseñanza de lenguas extranjeras ¿la literatura entre ellas? In: MASELLO, Laura (Org.). **Español como lengua extranjera: aspectos descriptivos y metodológicos**. Montevideo: Universidad de La República, Departamento de Publicaciones, 2002, p. 29-55.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **A FAE e a execução da política educacional: 1983-1988**. 1993. 224f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialéctica de la ilustración**. Madrid: Editorial Trotta, 1994.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Trad. André Cechinel. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

IBÁÑEZ MORENO, Ana. Análisis del mito de la madre terrible mediante un estudio comparado de La casa de Bernarda Alba y Como agua para chocolate. **Revista de estudios literarios**. Universidad Complutense de Madrid. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/mitomad.html>. Acesso em 20 out. 2020.

ISER, Wolfgang. **O Ato da Leitura:** uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kreschmer São Paulo: Ed. 34, 1996. v.1.

_____. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kreschmer. São Paulo: 34, 1999. v.2.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JUNG, Carl Gustave. **O homem e seus símbolos.** Trad. de Maria Lúcia Pinho. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1969.

JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN. Disponível em:<<https://www.jcyl.es/>>. Acesso em 23 out. 2020.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 16 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

LASAGA MEDINA, José. **Las metamorfosis del seductor — ensayo sobre el mito de Don Juan.** Madrid: Síntesis, 2004.

LÉON-PORTILLA, Miguel. **La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes.** 3 ed. México, UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas, 1966.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Mito e significado.** Trad. António Marques Bessa. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1978.

LINS, Osman. **Do ideal e da glória:** problemas inculturais brasileiros. São Paulo, Summus, 1977

LOBATO, Monteiro. **Dom Quixote das crianças.** 2 ed. São Paulo: Globinho, 2017.

LOPES, Kelly Thaysy Cabral. **O arquétipo da serpente nos textos semíticos:** a inteligência interpretativa no contexto histórico-social egípcio, mesopotâmico e hebraico. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2015. Orientador Prof. Dr. Fabrício Possebon.

LOS RIOS LAMPÉREZ, Blanca de. Los grandes mitos de la edad moderna: Don Quijote – Don Juan – Segismundo – Hamlet – Fausto. **Conferencia leída en El**

Ateneo Científico de Madrid, 07 de Mayo de 1916, Universidad de Salamanca: Oficina del Centro de Cultura Hispanoamericana.

LOSADA GOYA, José Manuel. El “mito” de Don Quijote (2ª parte): ¿con o sin comillas? En busca de criterios pertinentes del mito. In: MARIGNO, Emmanuel *et al.* **Cervantès quatre siècles après: nouveaux objets, nouvelles approches**. Binges: Éditions Orbis Tertius, 2017, pp 13-32

MAESTRO, Jesús G. Introducción al Quijote. **Nueve criterios para interpretar el Quijote de Cervantes**. 2015. (1h04m14s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vh2_pM04KNM>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MARAVALL, José Antonio. **A cultura do barroco**: análise de uma estrutura histórica. Trad. Silvana Garcia. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

MARDONES, José Maria. **O retorno do mito**: a racionalidade mito-simbólica. Trad. Anselmo Borges. Coimbra: Almedina, 2005.

MASELLO, Laura (Org.). **Español como lengua extranjera**: aspectos descriptivos y metodológicos. Montevideo: Universidad de La República, Departamento de Publicaciones, 2002.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais Do Ensino Médio (PCNEM)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.

MENDES, Edleise. (Org.). **Diálogos interculturais**: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MILTON, Heloisa Costa. Ginês de Passamonte. In: **Dom Quixote**: Utopias. Niterói: EdUFF, 2005.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1985.

MONTERO REGUERA, José. Un libro, un personaje, un mito. **Dossier cervantès et la france**. Nouvelle série, 37 (2), 2007, pp. 141-148 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/257412883_mcv-1718-37-2-un-libro-un-personaje-un-mito>. Acesso em: 21 out. 2020.

MORIN, Edgar. **Culturas de massa no século XX: neurose e necrose**. Trad. Agenor Soares Santos. 11 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

MUNAKATA, Kazumi. A legislação como fonte de história do livro didático, numa época em que supostamente não havia leis sobre isso e muito menos a história do livro didático. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org). **História do ensino de literatura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014.

O MITO DE DOM QUIXOTE. Locução de Manuel da Costa Pinto. **Entrelinhas**. Rádio Cultura, 23 de agosto de 2013. Disponível em: <<http://culturafm.cmais.com.br/entrelinhas-fm/o-mito-literario-de-dom-quixote>>. Acesso em: 08 jul. 2021.

OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ORDÓÑEZ DÍAZ, Leonardo. Don Quijote o el adiós a las ilusiones románticas. **Cuadernos de Literatura** 11, 20, pp. 147-58.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditações do Quixote**. Trad. de Ronald Robson. Campinas: SP: Vide Editorial, 2019.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

PANDOLFI, Maira Angélica. Especulaciones en torno al enfrentamiento entre Don Quijote y Don Juan y la versión quijotesca del seductor por Miguel de Unamuno. In: CUEVAS CERVERA, F; BEAUCHAMPS, M; MORAES, V; VIEIRA, M. A; ZITELLI, K.F. (eds). **Actas del IX Congreso Internacional de la Asociación de Cervantistas**. São Paulo, 29 de junio a 3 julio de 2015. Universidad de Alcalá – Instituto Universitario de Investigación Miguel de Cervantes.

_____. Leituras contemporâneas sobre o Mito de Don Juan na Literatura Espanhola. In: PANDOLFI, Maira Angélica et al. (Orgs.). **Confluências transatlânticas: narrativa contemporânea ibérica e ibero-americana**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2021.

_____. **Leituras e releituras românticas**: José de Espronceda e Álvares de Azevedo. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

_____. Metamorfoses de mitos literários na literatura de língua espanhola e de língua portuguesa. **Miscelânea**. Assis, v. 18, p.231-246, jul.-dez. 2015. Disponível em:

<<http://www.assis.unesp.br/Home/PosGraduacao/Letras/RevistaMiscelanea/14-maira-pandolfi.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2020.

_____. Questões polêmicas nas adaptações infantis: El Lazarillo de Tormes. **Anais do V Congresso de Literatura Infantil e Juvenil do CELLIJ**. Agosto de 2017. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/congresso/cellij/ebook2017.rar>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PINA, Fabiana. Acordo MEC – USAID: ações e reações (1966-1968). In: **Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Educação**. ANPUH/ SP – USP. São Paulo. (CD-Room). Disponível: <http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93369/pina_f_me_assis.pdf?sequence=1>, acesso em 22 ago. 2020.

PINHEIRO-CORREA, Paulo *et al.* **Confluencia**. São Paulo: Moderna, 2016, v.1, 2 e 3

PINTO, Abuêndia Padilha; PESSOA, Kátia Nepomuceno. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. DIAS, Renildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

PORTAL GALEGO DA LÍNGUA. **O duelo do regional e do universal no sertão brasileiro**. 26 de outubro de 2009. Disponível em: <<https://pglingua.org/especiais/espaco-brasil/1404-o-duelo-do-regional-e-do-universal-no-sertao-brasileiro>>. Acesso em: 17 set. 2021.

RADIO EN VIVO. Disponível em: <<https://radio.rpp.pe/podcast/minovelafavorita/el-ingenioso-hidalgo-don-quijote-de-la-mancha-3>>. Acesso em 19 out. 2020.

RIBEIRO, Alessandra Silva Ribeiro. **O Cavaleiro do Sonho**: uma releitura do mito de Dom Quixote na literatura brasileira infantojuvenil. 108f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018. Orientadora: Prof.^a Dr^a Maira Angélica Pandolfi.

RICHTER, Marcos Gustavo. O material didático no ensino de línguas. **Revista Linguagens & Cidadania**. v. 7, n. 2, jul./ dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28543/16099>>. Acesso em 03 set. 2020.

ROCHA, João Cezar de Castro (org.). **Roger Chartier - A força das representações**: história e ficção. Chapecó, SC: Argos, 2011.

SANTO, Éder Fernando. **O ensino superior no Brasil e os Acordos MEC-USAID**: o intervencionismo norte-americano na educação brasileira. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá- UEM, Maringá, 2005. Orientador: Professor Doutor Mário Luiz.

SCHAPOCHNIK, Nelson. Materialidade e mobilidade dos textos. Dom Quixote entre livros, festas e cenários. In: ROCHA, João Cezar de Castro (org.). **Roger Chartier - A força das representações**: história e ficção. Chapecó, SC: Argos, 2011.

SCHER, Ariel. Los goles del Quijote. **Enganche**. 28 de abril de 2018. Disponível em: <<https://www.pagina12.com.ar/110968-los-goles-del-quijote>>. Acesso em 09 jan. 2021.

SELLIER, Phillippe. O que é um mito literário? In: ARAÚJO, Nabil. **Re-figurações de Fausto**: entre literatura e mito. Coord. José Luís Jobim Ver. Thayane Verçosa Diagramação e editoração Casa Doze Projetos e Edições. Rio de Janeiro, RJ: Makunaima, 2020. pp. 370-92

SILVA, Walkyria Magno e. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores. In: DIAS, Renildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SMITH, Alan E. El Quijote, primera novela moderna, primer mito moderno: entre oralidad e imprenta. **Dialnet**. Actas Del Tercer Congreso Internacional De La Asociación de Cervantistas, 1998. pp. 253-262. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1308779>>. Acesso em 27 jan. 2021.

SOLARES, Blanca. Prefácio. In: DURAND, Gilbert. **De la mitocrítica al mitoanálisis**: figuras míticas y aspectos de la obra. México: Anthropos, 2013.

SOTOMAYOR SÁEZ, María Victoria. Literatura, Sociedad, Educación: las adaptaciones literarias. **Revista de Educacción**. Extraordinario, 2005, p.217-238. Universidad Autónoma de Madrid.

STAM, Robert. Teoria e Prática da Adaptação: da fidelidade à intertextualidade. **Ilha do Desterro**, nº 51, jul-dez, p 19-53. Florianópolis: UFSC, 2006.

TELLO, Andrés Alberto Soto. **Leitura e identidade no livro didático de língua espanhola**. 121f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012. Orientador: Prof. Dr. Carlos Magno Santos.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. De Tommasi, Livia; Warde, Mirian J.; Haddad, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 3 ed., pp. 125-193.

_____. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC-SP, 1998. p. 173-191.

TROUCHE, André; REIS, Livia (orgs). **Dom Quixote: Utopias**. Niterói: EdUFF, 2005.

UNAMUNO, Miguel de. **Algunas consideraciones sobre la literatura hispanoamericana**. Madrid: Espasa-Calpe, 1968.

_____. **Vida de Don Quijote y Sancho**. Madrid: Alianza Editorial, 2005.

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ. Disponível em: <<https://www.uah.es/es/>>. Acesso em: 23 de out. 2020.

USAID. Agency for International Development. Disponível em: <<https://www.usaid.gov/brazil>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

VALLADARES, Clarival de Prado. Arte de formação e arte de informação. In: **Folkcomunicação**, São Paulo: Escola de Comunicação e Artes, 1971.

VARGAS LLOSA, Mario. Una Novela para el Siglo XXI. In: CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. **Don Quijote de La Mancha**. Edición del IV Centenario. Real Academia. São Paulo, 2004, p. XIII-XXVIII.

VARELA OLEA, Maria Ángeles. **Don Quijote, mitologema nacional**. (Literatura y política entre la Septembrina y la II República). Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos, 2003.

_____. Don Quijote como mitologema nacional en la generación de posguerra. **Academia Editorial del Hispanismo**, 2013. Disponível em: <<https://academiaeditorial.com/don-quijote-y-la-generacion-de-posguerra/>>. Acesso em 21 dez. 2020.

VIANA, Vanessa Pansani. **A literatura no livro didático *Español ¡Entérate!* (2009)**. Dissertação de mestrado. 202f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2017. Orientadora: Prof.^a Dr^a Ester Myriam Rojas Osorio.

VIEIRA, Francisco Jacson Martins. **A mitificação das figuras emblemáticas de Padre Cícero e Lampião através da literatura de cordel**. 170f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2012. Orientadora: Prof.^a Dr^a. Martine Suzanne Kunz.

VIEIRA, Maria Augusta da Costa. **A narrativa engenhosa de Miguel de Cervantes**. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

_____. **Dom Quixote: a letra e os caminhos**. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. Don Quijote. In: CÁRCAMO, Silvia Inés (org.) **Mitos Españoles — Imaginación y Cultura**. Rio de Janeiro: APEERJ, 2000, pp. 95-103.

_____. Em torno da recepção do Quixote no Brasil: escritura cervantina e mito quixotesco. In: TROUCHE, André; REIS, Livia (orgs). **Dom Quixote: Utopias**. Niterói: EdUFF, 2005.

_____. **O dito pelo não dito: paradoxos de Dom Quixote**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

WATT, Ian. **Mitos do individualismo moderno: Fausto, Dom Quixote, Dom Juan, Robinson Crusoe**. Trad. Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

WERNER, Kelly Cristini Granzotto. **As representações do sujeito professor no manual didático de espanhol sob uma perspectiva enunciativa – um estudo de caso**. 118f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Santa Maria, 2006. Orientadora Prof.^a Dr^a: Vera Lúcia Pires

¿Y si a Miguel de Cervantes le hubiera gustado el fútbol? **Sefutbol**. 16 de dezembro de 2014. Disponível em: <<https://www.sefutbol.com/y-si-miguel-cervantes-hubiera-gustado-futbol>>. Acesso em: 08 jan. 2021.

ZAPICO GARCÍA, José Manuel. Estudio básico sobre el pensamiento deportivo de Miguel de Cervantes. **Materiales para la Historia del Deporte em Anadalucia**. II, 2004. Pp. 123-149. Disponível em: <http://polired.upm.es/index.php/materiales_historia_deporte/article/view/4343>. Acesso em: 02 fev. 2021.

ANEXO A – MANUAL DO PROFESSOR

Cercanía Joven: español - Volume 1, p. 240.

¡Claro que me gustan las chuches!, pero eso no quiere decir que deje a un lado unas buenas lentejas o garbanzos”.

Manu Bejarano. F3: “Si los padres y profesores logran que practicareis un mínimo de tiempo diario de actividades físicas, la alimentación podría pasar a un lugar secundario”.

Dany Torres. Motocross Freestyle: “Con el deporte, podréis cumplir muchos sueños, al igual que muchos de nosotros que los hemos conseguido y seguimos luchando por ellos”.

Álvaro Blasco. Billar Bola 9: “Un rato de videojuegos no está mal, pero al final son aparatos que hacen que te relaciones poco con la gente. Haciendo deporte, yo os aseguro que lo pasaréis muy bien y haréis grandes amigos”.

Disponible en: <https://issuu.com/el_gancho/doc/n48>. Acceso el 7 de diciembre de 2015.

1. ¿Quiénes son estas personas?

Son deportistas.

2. ¿De dónde son?

De Andalucía, España.

3. ¿Qué deporte practican?

Fútbol, windsurf, montañismo, atletismo, baloncesto, judo, fórmula 3, motocross freestyle, billar bola 9.

4. ¿Qué dicen sobre los beneficios del deporte?

Que los deportes aportan beneficios para la salud y la vida de las personas, que uno tiene que practicar el deporte que más le guste.

► GRAMÁTICA EN USO (pp. 76 y 77)

Para invitar a alguien a un evento es importante saber la hora de su realización. Para ayudar a los alumnos a saber cómo informar o preguntar las horas en español, se puede dibujar un reloj en la pizarra marcando una hora específica o llevar a la clase un reloj e ir marcando en él varias horas para que los alumnos contesten qué hora es.

► CULTURAS EN DIÁLOGO: AQUÍ, ALLÁ, TODOS EN EL MUNDO (pp. 78 a 80)

El objetivo de esta sección es dar a conocer un barrio turístico de Buenos Aires, del cual se origina el famoso equipo de fútbol Boca Juniors. Los alumnos deben escuchar el audio por lo menos tres veces, luego, se debe orientarlos a que contesten las preguntas individualmente. Al final, se deben corregir las actividades entre todos para verificar la comprensión oral de ellos y su conocimiento previo acerca del equipo argentino. Para trabajar más sobre este tema se puede leer oralmente entre todos el siguiente texto que explica cómo es la arquitectura de las casas del barrio La Boca.

[...] La Boca presenta una particular arquitectura, casas de madera y chapa, ambas con balcones de hierro que aún se conservan por las calles del barrio. Sus fachadas de chapa acanalada se combinan con las carpinterías de madera enriquecida por variadas molduras. Los colores de las casas representan una innumerable variedad que proviene

de los sobrantes de pintura que los marineros traían a sus casas, como la pintura era costosa, y la cantidad escasa para pintar toda la vivienda de un mismo color, se aprovechaba hasta la última gota, por lo tanto, se pintaban primero los marcos hasta agotarla, para pasar luego a las paredes y pintar hasta donde alcanzara. Además, las líneas horizontales eran y son una característica de La Boca, largos tableros superpuestos en las casas de madera y la acanaladura de las chapas. [...]

Disponible en: <<http://www.buenosaires.gob.ar/laciudad/barrios/laboca>>. Acceso el 7 de diciembre de 2015.

En esta misma dirección electrónica se comenta también el surgimiento del barrio La Boca. El texto a continuación también puede leerse en alto y comentarse en clase:

Este emblemático barrio debe su nombre a que es precisamente en esta zona en donde se encuentran las bocas del Riachuelo, en donde sus aguas desembocan en el Río de la Plata. Muchos historiadores coinciden en señalar que La Boca es el lugar en donde Pedro de Mendoza fundó la ciudad de Santa María de los Buenos Aires, en 1536. Durante varios años, la boca del Riachuelo fue el puerto natural de Buenos Aires, pero debido a problemas tales como la poca profundidad de las aguas, los bancos de arena y las considerables crecientes y bajantes, entre otros, el puerto se trasladó más hacia el norte de la Ciudad.

Donde hoy se asienta el barrio de La Boca era una zona hostil, pantanosa, desolada y con periódicas inundaciones. Pero, a fines del siglo XIX comenzó a instalarse allí una pujante y creciente comunidad italiana con preponderancia de origen genovés que, poco a poco, fueron dándole vida y personalidad al barrio. Con el tiempo se fueron incorporando otros grupos de inmigrantes, españoles, griegos, alemanes y algunos dispersos grupos de franceses y sajones.

[...] La Boca se caracterizó por ser un barrio de habitantes divertidos, ruidosos y melancólicos. Hablaban el dialecto xeneixe, el de los genoveses, como si estuvieran en su tierra. Eran muy trabajadores y solidarios, llegaron a formar numerosas instituciones de apoyo comunitario, editaron diarios, fundaron clubes deportivos y culturales. Dada su gran sensibilidad para el arte, en el barrio han nacido cantores, músicos, poetas y artistas plásticos, muchos de los cuales han ocupado lugares significantes en el sentir popular.

Disponible en: <<http://www.buenosaires.gob.ar/laciudad/barrios/laboca>>. Acceso el 7 de diciembre de 2015.

► PROYECTO 2 – LITERATURA Y FÚTBOL: LOS PIES QUE INSPIRAN LAS MANOS (pp. 84 a 93)

En este proyecto, es importante que el profesor procure informarse más sobre el fútbol si no conoce mucho el tema, no es aficionado a ese deporte. Es bueno también que proponga un trabajo interdisciplinario con los profesores de Literatura y Educación Física. De este modo, podrán participar en las discusiones sobre la importancia sociocultural del fútbol en diversos países del mundo (incluso en Brasil), contribuyendo a la reflexión acerca de la configuración de ese deporte como rasgo cultural, una especie de herencia de identidad vinculada a personas de las más variadas edades, religiones, clases sociales, etc. en un mismo grupo: la hinchada

El profesor puede hacer hincapié en las conductas deportivas (saber perder y ganar, tener perseverancia, buscar objetivos, alcanzar metas) para discutir la importancia de la "deportividad" en las conductas diarias: las reglas y normas, la ortesía, el trabajo en equipo, el foco y el entrenamiento, etc., que son igualmente importantes en varias esferas de la vida.

Etapas de realización del proyecto: ¿cómo desarrollarlo de manera interdisciplinaria?

En la sensibilización, se expone una imagen en que dos artes se relacionan: la literatura, a partir de la pluma, objeto que posibilita la escritura; y el fútbol, a partir de la pelota, necesario para el desarrollo de un partido. Se les puede preguntar a los alumnos de qué forma creen que esos dos artes pueden imbricarse.

En la contextualización, se propone la lectura de una breve biografía de Juan Villoro, autor de la crónica que se leerá. Es importante que los alumnos sepan que ese escritor es actual y escribe en varios periódicos hispánicos importantes. En el periódico brasileño *Folha de S. Paulo* se puede leer un texto cuyo traductor es Paulo Werneck, sobre el jugador argentino Lionel Messi. Está disponible en <<http://linkte.me/m2gzm>> (acceso el 7 de diciembre de 2015). Sobre la temática de la crónica que se leerá se puede ver el reportaje "El día que Brasil lloró", disponible en <<http://linkte.me/r519s>> (acceso el 7 de diciembre de 2015) para verificar cómo la final del mundial de fútbol de 1950 fue considerada una tragedia nacional.

Otra actividad que se propone es conocer otros libros escritos por el escritor mexicano Juan Villoro. Aquellos a quienes les guste su escritura podrán ampliar su repertorio y empezar a leer otras obras. Se les puede preguntar a los alumnos cuáles de los tres libros tiene como foco el fútbol. El libro *Dios es profundo* trae narrativas que suscitan la pasión por ese deporte.

En la etapa de lectura, los alumnos leerán la crónica "El hombre que murió dos veces", presente en el libro *Tiros libres: el fútbol en cuentos, poemas y crónicas*. Si se realiza un trabajo interdisciplinario, el profesor de la asignatura Educación Física durante sus propias clases o participando en la clase de español podrá explicar quién fue el portero Barbosa y contextualizar el Mundial de Fútbol de 1950, diciendo qué equipos participaron, dónde ocurrió el partido final y quién lo ganó. También se pueden llevar a cabo otras propuestas, como hacer un trabajo sobre la historia del estadio Maracanã hasta los tiempos actuales con su reforma para el Mundial de 2014 o abordar la historia del fútbol, a fin de saber cuándo y dónde surgió, cuándo llegó a Brasil y quiénes podían jugarlo. Se sabe que, al inicio, el fútbol era un deporte de élite y los pobres, muchos de ellos de origen afrodescendiente, sufrían prejuicio y, por lo tanto, no lo practicaban. Otra sugerencia es proponer un trabajo de campo para observar un partido de fútbol de la ciudad y fotografiar todo lo que se ve en el estadio: la pasión y la expectativa de los hinchas, las jugadas de los delanteros, el grito de gol para una posible muestra del trabajo interdisciplinario: lengua española (escritura de los pies de foto) o la escritura de una breve crónica adecuada al nivel de los alumnos, y educación física (con las fotografías y la contextualización del partido).

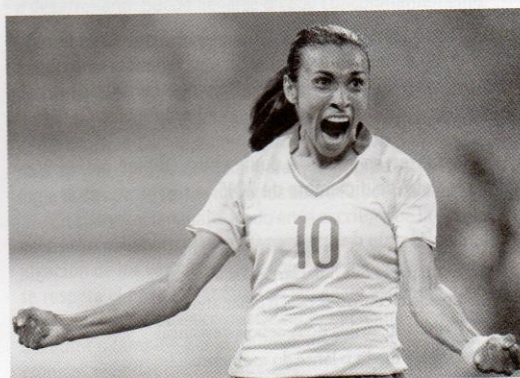
Como sensibilización, se puede proponer la siguiente actividad:

1. Transforma en palabras las emociones que te causan estas fotografías, pensando en lo que tienen de poético.



Natasha Pisarenko/AP Photo/Glowimages

Hincha de River en derrota ante Belgrano. Foto: Emiliano Lasalvia, 2011.



Martín Majula/AP Photo/Glowimages

Marta conmemora su 48º gol en 47 juegos con la camisa de la selección brasileña. Foto: Agencia/EFE, 2008.

En la primera foto se ve a un hincha angustiado porque su equipo está cayendo ante el equipo rival y la segunda es la conmemoración extasiada de la jugadora de fútbol Marta, mostrando sus venas, sus ganas y su felicidad. Se espera que los alumnos hagan una lectura de lo que hay de poético en las fotos, notando la tristeza en la primera y la alegría en la segunda.

El profesor de Literatura Brasileña podría trabajar la temática del fútbol en textos literarios de autores brasileños, como Carlos Drummond de Andrade, Nelson Rodrigues, Luis Fernando Veríssimo y Vinicius de Moraes. Para ampliar la actividad de lectura, se sugiere asimismo un trabajo con el poema "O anjo das pernas tortas", de Vinicius de Moraes:

2. Vas a leer un poema de Vinicius de Moraes y su traducción al español hecha por Eduardo Langagne. Este soneto hace un homenaje a un jugador de fútbol brasileño muy famoso, que tenía las piernas torcidas. ¿Lo conoces? Mira su foto:



Arquivo/Estadão Conteúdo

Garrincha, en São Paulo, 1959.

► VOCABULARIO EN CONTEXTO (pp. 45 y 46)

Los alumnos tendrán que escribir una sinopsis literaria. El objetivo de la actividad es conocer palabras relacionadas con el universo de la literatura y los libros literarios. Se puede ampliar el vocabulario con los géneros literarios y la diferencia entre novela, cuento, microcuento, poema, crónica, biografía y oda.

► GRAMÁTICA EN USO (p. 47)

Se pueden usar otras recomendaciones literarias, como las del texto y pedir que los alumnos identifiquen los adjetivos que caracterizan las obras y sus elementos. De esa manera, podrán ampliar su repertorio lexical.

► CULTURAS EN DIÁLOGO: AQUÍ Y ALLÁ, TODOS EN EL MUNDO (pp. 48 a 50)

En la página web <<http://linkte.me/i9f82>> (acceso el 10 de mayo de 2016), hay varias versiones de la leyenda de "La Llorona" que se pueden leer en clase en una ronda. Vamos a ver un ejemplo:

La mujer que flotaba en el aire

Que un borrachito que en la noche andaba en la calle y que vio una mujer muy bella y la fue siguiendo, la fue siguiendo, pero se dio cuenta de que no caminaba, sino que iba flotando en el aire, que iba caminando con una falda blanca muy larga, pero se veía que no daba paso, sino que iba flotando en el aire. Cuando en eso ya, la quiso alcanzar..., porque para verla..., y que volteó la cara y que grita: "¡aaay, mis hijos!" Es lo de la Llorona, se le quitó hasta la borrachera. Es un hecho real.

Alejandro Hernández, comerciante, Xochimilco,
D. F., mayo, 2007.

► PROYECTO 1: LITERATURA Y GLOBALIZACIÓN: DON QUIJOTE Y LA ACTUALIDAD (pp. 54 a 61)

En este proyecto, es importante que el profesor se prepare previamente para sistematizar la información necesaria sobre la novela *Don Quijote de la Mancha*, su autor y su contexto de producción, lo que incluye la lectura o relectura de la misma. Es interesante asimismo proponer un trabajo interdisciplinario en conjunto con los profesores de Literatura y Sociología, que pueden contribuir estableciendo reflexiones sobre la herencia cultural que la obra cervantina ha dejado desde su publicación hasta la actualidad.

Se puede reflexionar sobre el mundo globalizado que nos permite vivir relaciones interpersonales e interculturales que nos ponen en contacto con otras formas de ser y de pensar y nos permiten conocer al otro y valorarlo, lo que erradica o mitiga los efectos negativos de las relaciones marcadas por la desigualdad y la intolerancia. Las diferencias entre Don Quijote y Sancho no son irreconciliables: ellos se complementan y se ayudan. Así como los personajes de Cervantes, nosotros convivimos con personas muy diferentes de nosotros y muchas veces somos amigos y novios de ellas, porque nos gustan como son.

Etapas de realización del proyecto:

¿cómo desarrollarlo de manera interdisciplinaria?

En la etapa de sensibilización, es importante desarrollar el concepto de clásico literario, lo que podría hacerse con la ayuda del profesor de Literatura. Las imágenes que se presentan para observación revelan el clásico literario *Don Quijote*

de la Mancha en variadas y diferentes áreas, como el cine, los videojuegos, etc. La obra también se ha convertido en teatro, orquesta, libros infantiles, cortometrajes, entre otras manifestaciones artísticas.

En la etapa de contextualización, los alumnos leen un comentario del escritor peruano Mario Vargas Llosa. En su comentario, contextualiza la obra e informa sobre los personajes principales. Es muy importante informar a los alumnos quién es Mario Vargas Llosa y cuál es su importancia para la literatura hispanoamericana. En 2010, le fue otorgado el Premio Nobel de Literatura. Si un gran escritor elige el clásico *Don Quijote* como una de sus novelas favoritas es porque la obra tiene que ser magistral.

En la etapa de lectura, el alumno leerá un fragmento de la novela, específicamente el capítulo octavo, "La aventura de los molinos de viento". Sería interesante que supieran qué es un molino de viento y su función. En la página web de la enciclopedia electrónica Wikipedia, se explica la historia, los mecanismos de molienda y dónde se pueden ver molinos de viento en España. (Disponible en: <<http://linkte.me/h24hw>> (acceso el 10 de mayo de 2016)). Como el texto literario es antiguo, hay muchas palabras de difícil comprensión, por lo que se propuso un amplio vocabulario de apoyo con algunas notas explicativas. Se sugiere una primera lectura silenciosa por parte de los alumnos y posteriormente una lectura con pausas a cada párrafo para la comprensión de lo que se leyó, sacando las dudas de los lectores. El profesor de Literatura podrá explicar qué es una novela de caballería y sus características.

En la etapa de reflexión se hacen preguntas sobre el capítulo octavo. Se les puede pedir a tres alumnos que lean y comenten sus respuestas, a fin de producir una respuesta clave en la pizarra. De esa manera, se hace la corrección con la participación de los alumnos. Para ampliar, los alumnos pueden ver escenas de una serie literaria producida por la cadena de televisión española TVE. En el sitio electrónico <<http://linkte.me/i4095>> (acceso el 10 de mayo de 2016), se pueden ver episodios, entrevistas a los que participaron en la producción de la serie, como también otros videos específicos, como los dibujos animados de 1978. El profesor de Sociología puede hacer hincapié en el tema de la unidad para discutir sobre conflictos que nos acompañan desde la adolescencia a lo largo de toda la vida: las elecciones que uno tiene que hacer diversas veces en la vida entre sueño y realidad, aceptación y huida, marcharse o quedarse, desistir y resistir; las etapas de la vida que nos exigen cosas diferentes: hay que saber soñar, planear e imaginar y hay que saber poner en práctica, actuar y construir.

En la etapa de investigación se informa una serie de sitios electrónicos en que se encuentra una gran diversidad de obras basadas en la novela clásica estudiada. Otras sugerencias: versión *hip hop* representada en las escaleras de la Biblioteca Nacional, en España: <<http://linkte.me/d6lc5>> (acceso el 10 de mayo de 2016); se pueden conocer también muchos dibujantes de gran fama que han recreado la obra de Cervantes: <<http://linkte.me/ce5ok>> (acceso el 10 de mayo de 2016).

En la etapa de planeamiento, es importante que los alumnos comprendan adecuadamente los procedimientos e instrucciones. Se sugiere la formación de seis grupos, pero, dependiendo de la cantidad de alumnos, se puede proponer otro tipo de organización. Se pueden concertar fechas de cumplimiento de cada uno. En lo que respecta al lenguaje, los alumnos probablemente tendrán dificultad para escribir en lengua española. Por ello, es fundamental concentrarse en los contenidos lingüísticos estudiados en la unidad 1, especialmente en los elementos cohesivos (pronombres personales, posesivos y demostrativos)

y en los adjetivos para calificar las obras del catálogo. En cuanto al repaso, es importante volver a realizar una lectura atenta de todo el material escrito antes de la producción final.

En la etapa de acción, el objetivo es publicar los catálogos, o sea, ponerlos en circulación para que otras personas los lean. Se sugiere donarlos a la biblioteca de la escuela después de exponerlos. Lo ideal es presentar el proyecto en algún evento de la escuela. Por eso, es imprescindible tener presente la fecha de inicio de su realización, puesto que el proyecto y la unidad pueden trabajarse concomitantemente.

¿Cómo evaluar el proyecto *Literatura y globalización: Don Quijote y la actualidad*?

Se sugiere que la evaluación del proyecto sea procesual. La participación de los alumnos en todas las etapas (sensibilización, contextualización, lectura, reflexión, investigación, planeamiento, paso a paso, lenguaje, revisión y acción) es esencial para que la producción del catálogo comentado con obras que hacen referencia al clásico español *Don Quijote* sea satisfactoria.

Cuanto al lenguaje usado en la descripción de las obras es necesario observar el uso adecuado del presente de indicativo y en el uso de los adjetivos. Ojo en los verbos en pretérito en la escritura de los datos biográficos de los autores de las versiones. Ojo también en portada del catálogo: ¿se identifican todos los elementos necesarios? ¿Nombre de la institución, de los compiladores (orden alfabético), título?

Cuanto a las imágenes, es necesario verificar si guardan relación con el texto verbal, es decir, si ilustran bien los textos elegidos para el catálogo.

Cuanto a la coherencia temática, es importante observar si los alumnos efectivamente seleccionaron versiones de la obra quijotesca.

Se sugiere también que los alumnos puedan autoevaluarse a partir de algunas preguntas reflexivas:

- ¿Estuve presente en todas las clases en que desarrollamos el proyecto?
- ¿Mi participación fue activa?
- ¿Cómo defino la calidad del catálogo que mi grupo produjo?
- ¿Qué aprendí en el desarrollo del proyecto?
- ¿Haría yo algo distinto?
- ¿Qué puedo tomar de este proyecto para aplicar en el mundo real?
- ¿Me sentí estimulado o aburrido por la realización de las tareas?

UNIDAD 2 - CONSUMO CONSCIENTE: ¿TE SIENTES PERSUADIDO A COMPRAR?

PARA EMPEZAR (pp. 62 y 63)

Para empezar esta unidad es importante debatir con los alumnos sobre el título "Consumo consciente: ¿te sientes persuadido a comprar?". Se les puede pedir que contesten oralmente la pregunta del título y justifiquen sus respuestas. También se puede disponer a los alumnos en círculo y hacer oralmente la lectura comentada del siguiente artículo de opinión sobre el término "obsolescencia programada":

¿Qué es la obsolescencia programada?

Es probable que no te encuentres demasiado familiarizado con este término, aunque seguramente seas uno más

de los millones de consumidores que han sufrido alguna de sus efectos.

En la sociedad en la que vivimos, en la cual el consumo constituye una parte fundamental, no es de extrañar que muchas empresas pongan en marcha ciertas "estrategias" de dudosa validez ética y moral con el único fin de obtener beneficios económicos.

Estamos hablando de la denominada obsolescencia programada, la cual hace referencia al progresivo acortamiento de la vida de un producto con el fin de convertirlo en un objeto de casi "usar y tirar", con el consiguiente gasto por parte del afectado al tener que comprar otro.

La operación es simple. Basta con la inclusión de pequeñas piezas defectuosas en nuestros ordenadores, lavadoras o televisores, de manera que éstos no tardan demasiado en dar problemas. Así, además de ahorrar materiales, logran que nos veamos en la necesidad de reparar el daño con la consiguiente sorpresa que nos llevamos al conocer el precio del arreglo.

Conclusión: acabamos comprando otro. Y eso es precisamente lo que se busca, que cada vez nos duren menos nuestros aparatos o utensilios para así tener que gastar más y más.

Ejemplos como este no hacen más que poner de relieve las enormes ansias de poder y de riqueza que nos demuestran llegar a tener muchas veces los humanos. Y la pregunta quizá sea: ¿si estas cosas ocurren con los llamados "artículos de lujo", que no ocurrirá con los alimentos o medicinas? ¿Acaso tú entiendes algo de su composición? Yo desde luego, muy poco.

Disponible en: <<http://www.taringa.net/posts/ecologia/14861858/Fabricados-para-no-durar-Comprar-tirar-comparar.html>>. Acceso el 10 de mayo de 2016.

CAPÍTULO 3 PUBLICIDAD EN FOCO: ¿QUÉ ESTRATEGIAS PUEDEN USAR?

► LECTURA (pp. 64 a 70)

Para leer críticamente un anuncio publicitario y una campaña institucional se hace necesario comprender el papel de las emociones-percepciones desempeñan en la publicidad. Eso significa, entre otras cosas, tener en cuenta el conocimiento de los tipos de mensajes, intenciones e ideologías de los anuncios publicitarios, es decir, los contenidos implícitos y subliminales de los mismos.

Acerca de ese asunto, los profesores pueden informarse más en la unidad didáctica titulada "Los estereotipos en la publicidad" destinada a la educación secundaria, que se encuentra disponible en el sitio electrónico <<http://linkte.me/xg9v>> (acceso el 10 de mayo de 2016). En esa unidad didáctica los trabajos muy interesantes y se puede leer uno de los textos en continuación:

Los medios de comunicación y la publicidad

Los medios de comunicación, desde un punto de vista estricto, podrían ser considerados como instrumentos o medios técnicos destinados a la transmisión de información. Sin embargo, estos no son un mero medio de transmisión de información (concepción que todavía, desde determinados ámbitos pretenden hacernos creer), son también un medio

ológicos e gramaticais. No entanto, optamos por esse apêndice, localizado imediatamente após a unidade, outras questões relacionadas a aspectos que pareceram mais carentes de aprofundamento. O melhor momento para solicitar aos estudantes foram essas questões.

Resaltamos que nossa opção teórico-metodológica e a parte do uso para a reflexão e não reforça o ensino da linguagem, de uma análise descontextualizada e exercícios de repetição voltados para a memorização de aspectos linguísticos. Assim sendo, buscamos, por meio do encaminhamento das questões, que o estudante vá refletir sobre a linguagem e chegando a uma síntese sobre o conteúdo, uma sistematização, quando for necessária.

forçamos que a seleção das categorias linguístico-gramaticais trabalhadas nesse apêndice está relacionada às características dos gêneros que integram as unidades. Portanto, não reproduzimos todas as categorias normalmente presentes em uma perspectiva de ensino que tenha como eixo a gramática. Igualmente, como já explicitamos antes, a escolha para a progressão não segue os parâmetros adotados quando o eixo do processo educativo e as linguagens estrangeiras são categorias gramaticais.

Entreculturas

o final de cada volume da coleção, há um apêndice denominado *Entreculturas*. A estrutura das atividades propostas varia nos três volumes, embora se mantenham as mesmas principais. Nosso objetivo é que, por meio do trabalho desenvolvido, o estudante possa ter acesso a essas manifestações estéticas, especialmente literárias, do mundo hispânico. Na seleção dos textos, privilegamos dois autores – Eduardo Galeano e Pablo Neruda – pois, dessa maneira, o estudante terá possibilidade de conhecer um pouco mais sobre a obra dessas duas personalidades importantes da literatura em espanhol.

em todos os volumes, propomos questões com as quais se abre a unidade, que são, na maioria dos casos, reproduções de pinturas, de esculturas, de fotografias e outras manifestações artísticas, quase todas não conhecidas. Assim, o estudante é motivado a observar com atenção essas imagens, identificar aspectos dos temas abordados e relacioná-las com textos de outros gêneros.

a maior parte das questões é destinada à discussão pois o propósito é que os estudantes possam fazer inferências sobre os textos. Por essa razão, optamos por apresentar possibilidades de respostas em poucos itens. Avalie se algumas das questões devem ser resolvidas por escrito no caderno.

Esperamos que o trabalho proposto possa ser ampliado por meio das leituras e dos filmes sugeridos e das consultas aos sites indicados, contribuindo para que

os estudantes possam aprofundar seu interesse, sua reflexão sobre as manifestações artísticas e, principalmente, desenvolver a fruição.

As atividades foram pensadas para um trabalho posterior à conclusão de cada unidade, mas se achar conveniente, verifique outras possibilidades de inserção do *Entreculturas* ao longo do ano letivo.

» Hay más

Outro apêndice presente ao final de cada volume é o *Hay más*. Como o título indica, *hay más* atividades e textos para cada unidade. As atividades são variadas, mas costumam envolver a leitura, a compreensão auditiva ou práticas gramaticais. Os textos são relacionados aos temas ou aos gêneros das unidades e permitem que o estudante leia por conta própria ou, então, que você prepare atividades para a sua turma a partir deles.

Em certos pontos das unidades, mencionamos propostas presentes no *Hay más* como possibilidades de aprofundamento. Também incluímos nesse apêndice alguns textos integrais que, por motivos diversos, precisamos fragmentar para o uso nas unidades. Nesses casos, também indicamos essa inclusão junto com a reprodução do fragmento do texto.

Assim como sugerimos para o *Entreculturas*, o *Hay más* é outro elemento da nossa coleção que deve ser usado conforme indique a sua experiência docente e o conhecimento que somente você pode ter do seu contexto educativo: ao longo do ano, durante ou depois da realização das unidades, individualmente ou em grupos, entre outras possibilidades.

» Síntesis léxico-gramatical

Nosso objetivo ao propor o apêndice *Síntesis léxico-gramatical* ao final de cada volume é deixar disponível ao estudante, para rápida consulta, alguns elementos de vocabulário e de gramática relativos aos gêneros trabalhados ao longo das unidades. Lamentavelmente, muitos estudantes não têm acesso a outros materiais de estudo ou de consulta, como gramáticas e dicionários. Assim, pensamos em oferecer, nessas breves sínteses, um material complementar de consulta que se pauta em elementos presentes nos textos e abordados nas unidades e no apêndice *El estilo del género*.

Resaltamos que são alguns pontos selecionados entre diversas possibilidades, pois os consideramos relevantes para as atividades de compreensão ou de produção do estudante. Um recurso interessante pode ser remetê-los ao apêndice ao concluírem uma atividade ou quando tenham dúvidas. Os estudantes também podem ser estimulados a incluir algum aspecto léxico-gramatical que lhes pareça interessante, mas não esteja no apêndice.