UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS
HUMANAS

PAULA RENATA DE ARAÚJO

Dom Quixote e o jovem leitor.
Estudo das adaptações da obra e sua recepção no
âmbito escolar (Brasil e Espanha)

São Paulo

2017

PAULA RENATA DE ARAÚJO

Dom Quixote e o jovem leitor.

Estudo das adaptações da obra e sua recepção no âmbito
escolar (Brasil e Espanha)

Tese apresentada à Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas
da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Doutor em
Literatura Espanhola

Área de Concentração: Língua
Espanhola e Literaturas Espanhola e
Hispano-Americana.

Orientadora: Professora Dra. Maria
Augusta da Costa Vieira

São Paulo

2017

Nome: ARAÚJO, Paula Renata de

Título: *Dom Quixote* e o jovem leitor. Estudo das adaptações da obra e sua recepção no âmbito escolar (Brasil e Espanha)

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Literatura Espanhola

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À Aurora, luz serena dos meus dias.

Ao Pedro, que escolheu percorrer comigo a maior aventura de nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Augusta da Costa Vieira, por ter me recebido como sua orientanda, pelas aulas inesquecíveis ao longo da graduação e pós, pela orientação cuidadosa e pela inspiração e amizade que o tempo só fortalece.

À memória do professor Mario Miguel González, por ter orientado de modo tão atencioso o início da pesquisa, pelo seu papel na difusão do espanhol em nosso país, pela marca que deixa neste trabalho e em tantos outros.

Ao professor José Manuel Lucía Megías, por ter orientado esta pesquisa durante o período de estágio em Madri, pelas valiosas contribuições ao longo do processo, pelo convite para integrar o projeto *El Quijote nos une*.

Às professoras Gabriela Soares e Vera Bastazin pelas valiosas contribuições no meu exame de qualificação, por terem injetado ânimo à pesquisa, pela disponibilidade generosa.

À CAPES pela bolsa de doutorado-sanduiche que me propiciou um grande avanço na pesquisa.

Ao Colégio Bandeirantes pelo apoio durante todo o doutorado, por acreditar nesta pesquisa, por ceder seu espaço para meus experimentos, por confiar no meu trabalho e por proporcionar tantas aprendizagens ao longo desses quinze anos. Às colegas que se tornaram rapidamente grandes amigas e que tanto auxiliaram nesta pesquisa, nos mais diversos momentos: Rose, Luiza, Silvia, Ana Beatriz, Marília, Paz, Nuria, Rosângela, Nicole, Aline, Bruna, Juliana e Valéria.

Às escolas CEIP Dulcinea de Alcalá de Henares, Agrupación escolar Europa de Madrid, Escuelas rurales de Azul, Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo por terem permitido que o projeto *Don Quijote* fosse aplicado com seus alunos. Agradeço especialmente à Andrea Aguiar e María García.

Às adaptadoras do *Quixote* e professoras Diana Calderón, Nieves Sánchez Mendieta, Rosa Navarro e Rosana Acquaroni, pelo tempo que disponibilizaram em acolher as minhas dúvidas e também por permitir o meu acesso a adaptações

que são, ao mesmo tempo, respeitosas com o texto cervantino e com o universo infanto-juvenil.

Às colegas do projeto *El Quijote nos une*, Toni Cruzado, Cris Sánchez, Marta, Vero Torassa, Analía y Susana, pelo companheirismo e pela maneira amorosa com a qual desempenham seu papel de educadoras. Por acreditarem no empoderamento de nossos pequenos leitores.

A todos os alunos que me deram a oportunidade de apresentar-lhes o *Quixote*, em especial ao José Henrique, à Mariana, ao Hernane, ao Tatsumi, à Bruna, à Anelise, à Milena, a Vanessa, à Isabella, ao Rodrigo, à Natalia, à Flávia, à Ana Clara, à Camila e outros tantos companheiros de trajetória que me inspiraram ao longo dessa pesquisa.

Aos amigos e colegas que fiz durante a meu estágio na Espanha, Blanca Morena, Manuel Piqueras, Guillermo, María García y Paz Cornejo.

A Silvia Massimini, amiga querida, agradeço a revisão cuidadosa desta tese, o apoio e o carinho com o trabalho.

Ao Leandro Alves e ao Martin Aguirre por terem contribuído de modo especial à realização de parte dessa pesquisa.

Aos meus amigos, que são a família que eu escolhi, agradeço cada café, cada gesto, cada mensagem ou telefonema. Quase não tenho palavras para expressar o quão afortunada me sinto diante das amizades que fiz ao longo desses anos. Alguns desde a época do CRUSP, outros marcaram profundamente a minha passagem para a vida adulta e há também os que chegaram há pouco e já me fazem tanto bem. Quero falar ao coração de cada um e dizer que devo a vocês grande parte da felicidade e das realizações que alcancei, incluída esta etapa do doutoramento.

À minha família agradeço o apoio incondicional, o carinho, o acolhimento e principalmente a torcida. Aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos, agradeço o apoio e as alegrias vividas. À Rosangela, ao Wanderley e a Marina agradeço a compreensão e a disponibilidade em nos cuidar e ajudar sempre. À minha mãe,

Miraci Binas, e sua carinhosa presença, agradeço por cuidar de nós, auxiliando em momentos decisivos, que me permitiram ter a tranquilidade necessária para seguir, mas devo a ela, sobretudo, o exemplo de mulher guerreira.

À minha avó Olga e às minhas tias Queluz e Iraí, por todo o amor devotado a mim e por todo respeito e carinho pela minha trajetória, pela trégua de um colo gostoso, com um café com cuscuz e banana da terra. Agradeço também a todos os tios e primos que sempre torceram por mim.

Ao Pedro e à Aurora, meu pequeno núcleo familiar, por ser fonte inesgotável do amor mais puro que me mantém confiante na vida. À Aurora, desde a barriga, devo grande parte da energia criativa que me motivou a escrever os dois últimos capítulos deste trabalho e ao Pedro, devo tanto que a gratidão quase não cabe no peito, agradeço a ele os infinitos e indispensáveis gestos de apoio, mas sobretudo, agradeço o amor corajoso que nos une cada dia mais.

Querer ser uno mismo en el texto y por el texto, querer hablarse en el texto y hablar con los otros, tal es el proyecto fundamental de toda lectura, que debería permitir a cada hombre y en principio a cada niño, llegar a ser lo que son en un mundo en el que la lectura es un arma

Georges Jean – “La lectura, lo real y lo imaginario”. In *El poder de leer*.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo propor um diálogo entre a leitura do *Quixote* em contexto escolar e os estudos literários, por meio da análise do processo de transferência da obra canônica de Miguel de Cervantes para o sistema literário infantil. Apontamos, neste percurso, as principais questões, enfrentadas tanto por adaptadores da obra quanto por educadores, no que tange à complexa tarefa de colocar a obra ao alcance dos leitores infantojuvenis. Esta pesquisa permite discutir aspectos textuais, históricos e culturais das adaptações, além de sugerir uma abordagem prática da introdução do *Quixote* em contexto escolar que estimule o empoderamento do leitor infantojuvenil, resgatando seu papel de leitor ativo na própria narrativa cervantina.

Palavras-chave: *Dom Quixote de la Mancha*; escolarização da leitura; ensino de espanhol; adaptação; literatura infantojuvenil; formação do leitor; empoderamento do leitor; literatura espanhola século de ouro; Miguel de Cervantes (1547-1616); recepção de *Quixote*.

ABSTRACT

This research aims to propose a dialogue between the reading of *Quixote* in the school context and the literary studies, analyzing it by the process of transferring the Miguel de Cervantes' canonical book to the children's literary system. We focus on the main issues, faced by adapters and educators, in the complex task of providing the work to the children's readers. This thesis allows us to discuss textual, historical and cultural aspects of the adaptations, as well as it suggests a practical approach to use of the *Quixote* in the school context, stimulating the empowerment of the children's reader, and resignifying their active role in the Cervantes' narrative.

Keywords: *Don Quixote*; reading schooling; adaptation; teaching Spanish; children's and adolescent literature; reader development; reader empowerment; Spanish Literature of the Golden Age; Miguel de Cervantes (1547-1616); the reception of *Quixote*.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo proponer un diálogo entre la lectura del *Quijote* en el contexto escolar y los estudios literarios, por medio del análisis del proceso de transferencia de la obra canónica de Miguel de Cervantes al sistema literario infantil. En este trayecto, señalamos las principales cuestiones enfrentadas tanto por adaptadores de la obra como por educadores en lo que concierne a la compleja tarea de poner la obra al alcance de los lectores infantiles y juveniles. Esta investigación permite discutir aspectos textuales, históricos y culturales de las adaptaciones, además de sugerir un abordaje práctico del uso del *Quijote* en el contexto escolar el cual estimule el empoderamiento del lector infantil, rescatando su rol de lector activo en la propia narrativa cervantina.

Palabras-clave: *Don Quijote de la Mancha*; escolarización de la lectura; enseñanza de español; adaptación; literatura infantil y juvenil; formación de lectores; empoderamiento del lector; literatura española siglo de oro; Miguel de Cervantes (1547-1616); recepción del *Quijote*.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Trajetória de Dom Quixote em suas aventuras.....	73
Tabela 2:	Modelo de aventuras em <i>Dom Quixote</i>	74
Tabela 3:	Estimativa de vitórias e derrotas em <i>Dom Quixote</i>	78
Tabela 4:	Comparação: adaptação do primeiro fragmento da obra.....	93
Tabela 5:	Aproximação ao texto canônico: episódio dos moinhos de vento....	94
Tabela 6:	Expectativa dos alunos com relação ao personagem Dom Quixote	122
Tabela 7:	Conhecimento do enredo de <i>Dom Quixote</i>	123

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	<i>Ysopete historiado</i> : “La cigarra y la hormiga”, entre outros contos. .	23
Figura 2:	Frontispício da primeira adaptação do <i>Quixote</i> (1856)	32
Figura 3:	Capa da edição de 1856 de <i>El Quijote para todos</i>	36
Figura 4:	Artigo de Mariano Cava publicado no jornal <i>El Imparcial</i> em 1903..	38
Figura 5:	Adaptação do <i>Quixote</i> de Eduardo Vincenti	40
Figura 6:	Edição Calleja de 1905	43
Figura 7:	Edição Calleja fac-similar de 2005.....	43
Figura 8:	Capa de <i>Don Quijote de La Mancha</i> (Ed. Scipione)	111
Figura 9:	<i>Don Quijote de La Mancha</i> (Ed. Anaya).....	113
Figura 10:	Vocabulário do livro <i>Don Quijote de la Mancha</i> (Ed. Anaya)	114
Figura 11:	Questionário sobre a leitura da obra.....	115
Figura 12:	<i>Don Quijote de La Mancha</i> (Ed. Sgel).....	117
Figura 13:	<i>Don Quijote de La Mancha</i> (Ed. Santillana)	119
Figura 14:	Questionário sobre <i>Dom Quixote</i>	121
Figura 15:	Capa de <i>Dom Quixote das crianças</i> , de Monteiro Lobato.....	124
Figura 16:	Questionário aplicado para avaliar as atividades realizadas em sala	127
Figura 17:	Teatro de marionetes: episódio dos rebanhos	128
Figura 18:	Desenho animado <i>Karaoke del Quijote</i>	128
Figura 19:	Marca-páginas	129
Figura 20:	Exposição de marca-páginas.....	130
Figura 21:	Fragmento de questionário aplicado para avaliar as atividades realizadas em sala	131
Figura 22:	Quadrinhos de <i>Dom Quixote A</i>	141
Figura 23:	Quadrinhos de <i>Dom Quixote B</i>	142
Figura 24:	Quadrinhos de <i>Dom Quixote C</i>	143
Figura 25:	Sancho passando por debaixo da catraca do metrô.....	143
Figura 26:	Representação dos alunos sobre uma nova aventura de Dom Quixote	144
Figura 27:	Quadrinhos de <i>Dom Quixote D</i>	146

Figura 28:	Quadrinhos de <i>Dom Quixote</i> E	146
Figura 29:	Quadrinhos de <i>Dom Quixote</i> F	147
Figura 30:	Quadrinhos de <i>Dom Quixote</i> G.....	147
Figura 31:	Ilustração André Le Blanc	168
Figura 32:	Reescrituras do <i>Quixote</i>	172

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 ADAPTAÇÕES: NAS ORIGENS DA LITERATURA INFANTOJUVENIL.....	21
1.1 LIVROS PARA A JUVENTUDE? SURGIMENTO DAS PRIMEIRAS ADAPTAÇÕES NO ÂMBITO EUROPEU.....	29
1.2 “ <i>POR UN ENTUSIASTA DE SU AUTOR</i> ”: AS PRIMEIRAS ADAPTAÇÕES DO QUIXOTE NA ESPANHA.....	31
1.3 “ <i>TIENES MÁS CUENTOS QUE CALLEJA</i> ”: A PROLIFERAÇÃO DAS ADAPTAÇÕES NO ÂMBITO DO TERCEIRO CENTENÁRIO DA OBRA	37
1.4 AS PRIMEIRAS ADAPTAÇÕES DO <i>QUIXOTE</i> EM LÍNGUA PORTUGUESA	45
1.5 OS PRIMÓRDIOS DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA E A PRIMEIRA ADAPTAÇÃO DO <i>QUIXOTE</i>	47
1.5.1 Monteiro Lobato e a primeira adaptação brasileira do Quixote	53
2 PARA UMA POÉTICA DA ADAPTAÇÃO DE OBRAS PARA CRIANÇAS E JOVENS.....	65
2.1 O <i>QUIXOTE</i> E SUA PASSAGEM PARA O SISTEMA LITERÁRIO INFANTIL	65
2.2 O <i>QUIXOTE</i> E A NORMA POÉTICA DA ADAPTAÇÃO: ENTRE A TRAMA E O PERSONAGEM	69
2.2.1 Dom Quixote: personagem infantil?	81
2.3 REVISÕES IDEOLÓGICAS NO <i>QUIXOTE</i> ESCOLAR	90
2.4 DAS ADAPTAÇÕES ESCOLARES DE <i>DOM QUIXOTE</i> MENCIONADAS NESTE ESTUDO	96
3 “<i>LOS MOZOS LA LEEN, LOS NIÑOS LA MANOSEAN</i>”. ESCOLARIZAÇÃO DO <i>QUIXOTE</i>	98
3.1 ESCOLARIZAÇÃO DO <i>QUIXOTE</i> ONTEM E HOJE	98

3.2	A PROFECIA DE CERVANTES: “UN COLEGIO DONDE SE LEYESE LA LENGUA CASTELLANA Y QUE EL LIBRO QUE SE LEYESE FUESE EL DE LA HISTORIA DE DON QUIJOTE”	107
3.2.1	Primeiros desafios: a seleção de uma adaptação	110
3.2.1.1	<i>Don Quijote de la Mancha adaptado por Margarita Barberá Quiles (Editora Scipione)</i>	111
3.2.1.2	<i>Don Quijote de la Mancha adaptado por Paula López Huertas (Editora Anaya).</i>	113
3.2.1.3	<i>Don Quijote de la Mancha adaptado por Grupo FALE-UAM, publicado por Editora Sgel</i>	117
3.2.1.4	<i>Don Quijote de la Mancha adaptado por Rosana Acquaroni (Editora Santillana)</i>	119
3.2.2	Atividades de pré-leitura	120
3.3	DOM QUIXOTE, NOVAS NARRATIVAS: ENTRE O HUMOR E A UTOPIA	133
3.3.1	Dom Quixote, reescrito pela juventude	137
4	MISSÃO DE DOM QUIXOTE NA INFÂNCIA: DEBATES	150
4.1	SÓ SE ADMITE UM LEITOR DESOCUPADO: O “DESOCUPADO LEITOR” <i>VERSUS</i> A LEITURA OBRIGATÓRIA.....	159
4.2	ENTRETENIMENTO <i>VERSUS</i> ENSINAMENTO: PROMETE-SE APENAS ENTRETENIMENTO; NENHUMA PROMESSA SOBRE ENSINAMENTO:	161
4.3	O LEITOR TEM TOTAL LIBERDADE PARA JULGAR E VALORAR A OBRA: CONTROLE DE LEITURA <i>VERSUS</i> LIBERDADE DE LEITURA	165
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
	BIBLIOGRAFIA	178

INTRODUÇÃO

Conta aquele que é considerado por alguns como o primeiro cervantista da história¹, que estava o rei dom Felipe III apreciando a vista desde a varanda de seu palácio em Madri, quando observou um estudante que junto ao rio Manzanares lia um livro. O menino, de tempos em tempos, interrompia a leitura e levava as mãos à testa entre risos, com movimentos de prazer e alegria. O rei, então, disse: “Aquel estudante o está fuera de sí o lee la Historia de Don Quijote”. Movido por sua curiosidade, o monarca pediu que confirmassem a sua suspeita. E, de fato, o livro que tanto entretinha o jovem era o *Quixote* (MAYANS Y SISCAR, 1737, p. 56). O caso, ocorrido com o rei espanhol contemporâneo a Cervantes e recolhido pelo cervantista é bastante difundido, mas seu primeiro registro formal foi feito por Gregorio Mayans y Siscar, em 1737.

A cena registrada traz à tona uma série de elementos históricos, sociais, antropológicos e literários, mas sobretudo revela dois aspectos que motivam este trabalho: a antiguidade da proximidade entre o *Quixote* e os jovens leitores e a conquista do poder de leitura por uma criança, materializado no evidente gosto pelo texto escrito, em particular, pela leitura do *Quixote*.

Parte do deleite expressado pelo menino que, de maneira solitária, lê a obra de Cervantes, parece advir do humor presente na narrativa, humor este que na época conservava todo o frescor da obra recém-publicada. Sem dúvida, um dos elementos mais difíceis de se conservar numa obra deslocada no tempo e no espaço é o humor, já que seu frescor depende em grande parte das condições em que foi engendrado, das convenções sociais, poéticas e históricas, do repertório linguístico, entre outras coisas. Além do humor, o que mais nos teria distanciado com respeito a essa cena? Quais instituições, costumes, tradições nos teriam afastado desse lúdico encontro entre esta obra e seu pequeno leitor? Este trabalho dedica-se precisamente ao estudo dessa lacuna, desse hiato entre a produção da

¹ “Aunque nunca haya sido un apasionado de Cervantes como lo fueron Vicente de los Ríos y John Bowle, Mayans ocupa por derecho propio el rango de primer cervantista de la historia. A él se le debe la primera biografía de Cervantes, la Vida de Miguel Cervantes Saavedra, que encabeza la primorosa edición del Quijote promovida por lord Carteret y publicada en Londres por J . y R. Tonson en 1738 (MARTINEZ MATA, 2004)”.

obra e as diferentes condições de leitura de um pequeno jovem leitor distantes no tempo e no espaço do universo quixotesco.

Durante minha trajetória como estudiosa da obra de Cervantes e, ao mesmo tempo, professora de língua espanhola do ensino básico, sempre constatei a distância existente entre o *Quixote* lido e discutido na universidade e a obra adaptada disponível para os alunos. Não havia intercâmbio entre nossas pesquisas acadêmicas e o trabalho em sala de aula. Por um lado, as obras escolares, por serem adaptadas, não chegavam a receber um olhar mais aprofundado com relação à qualidade de sua prosa, por exemplo, e, por outro, pouco podíamos aproveitar as leituras e abordagens da obra realizadas na academia para o trabalho com nossos alunos.

O *Quixote* como clássico infantojuvenil sempre foi alvo de diversos debates. No entanto, as ideias expressas sobre a conveniência ou não de sua leitura pelos mais jovens raramente gozaram de comprovação empírica ou sequer dialogaram com abertura e a versatilidade expressadas por Cervantes com relação a sua expectativa de leitor (e de leitura), tão explícita no prólogo do *Quixote I* e ao longo da obra.

Em vista disso, este trabalho se propõe analisar o processo de adaptação do *Quixote* para o sistema literário infantil, buscando apontar as principais questões enfrentadas tanto por adaptadores quanto por educadores na complexa tarefa de colocar uma obra dessa magnitude ao alcance dos leitores infantojuvenis. Esta análise permite discutir não só aspectos textuais das adaptações, mas também, e sobretudo, trazer uma abordagem que cultive o empoderamento do leitor infantil diante da obra.

Para tratar deste propósito, estruturamos nosso trabalho em quatro capítulos.

O primeiro capítulo busca discutir o termo adaptação em seu sentido amplo como procedimento que engendrou a literatura infantil e que adquiriu um papel imprescindível na difusão de obras, sobretudo clássicas, no contexto infantil e escolar. O panorama feito sobre o surgimento das primeiras obras literárias escritas para a infância, assim como das primeiras adaptações do *Quixote*, contribui para um maior entendimento dos objetivos dessas obras na infância ou na escola. Percebemos que, em suas origens, o *Quixote* para crianças surgiu na Espanha com claros objetivos didáticos; já no Brasil, o *Quixote das crianças* de Monteiro Lobato encontra outro caminho, mais lúdico, na adaptação da obra.

O segundo capítulo enfrenta o desafio de analisar adaptações do *Quixote* levando em conta dois pilares: o primeiro se baseia na formação da literatura infantil e busca, por meio da poética vigente nessa categoria de obras, expor os principais constrangimentos impostos à trama e ao personagem cervantinos em sua transferência para o sistema literário infantil. O segundo pilar analisa alguns procedimentos de adaptação que, na tentativa de tornar a leitura mais educativa, acabam incluindo revisões ideológicas e ensinamentos alheios à obra. Assim, este capítulo estabelece um diálogo entre as ferramentas utilizadas por adaptadores e escritores de livros infantis.

O terceiro capítulo busca estabelecer um diálogo entre a leitura do *Quixote* em contexto escolar e a pesquisa acadêmica focada no processo de leitura como construção de saberes, estimulados pela interação permanente entre o texto e o leitor, tal como defendem Roland Barthes, Umberto Eco e Paulo Freire, mas que também é princípio básico da estética da recepção. Com exemplos coletados por meio da etnografia escolar, em pesquisa de campo no Colégio Bandeirantes, o capítulo apresenta uma proposta de leitura que tem como objetivo o empoderamento do leitor em relação ao ato de leitura.

No quarto capítulo ressaltamos o modo como, no *Quixote*, Cervantes, outorga grande importância ao papel do leitor na criação da própria narrativa. Ao atualizar o debate sobre essa integração entre a obra e seu leitor, este capítulo pretende contribuir com possíveis caminhos de leitura que promovam um entrosamento maior entre a prosa cervantina e o jovem, por meio de uma leitura colaborativa.

Se, por um lado, este trabalho se insere no campo dos estudos cervantinos que versam sobre a obra e seu leitor, por outro, se detém no campo dos estudos sobre a escolarização da leitura ao tratar da recepção do *Quixote*, sua implantação e obrigatoriedade nas escolas, e as diferentes abordagens da obra em sala de aula.

Vale destacar que as discussões das quais este trabalho se ocupa, embora estejam relacionadas à leitura da obra cervantina na infância e juventude, acabam por tocar em pontos cruciais do ensino das humanidades, por exemplo o papel da literatura como um poderoso instrumento de educação e seu efeito humanizador na sociedade, o que não se restringe somente à infância:

Las facultades de jugar, de reír, de descubrir, de maravillarse, de leer el mundo y de leerse personalmente, no han de -o no deberían- desaparecer con el fin de la infancia. El ser humano es curioso porque pretende vivirlo todo; y esta tendencia natural implica como presupuesto de base una incontenible aspiración metafísica a serlo todo. Éste es en esencia, el goce que nos ofrece la literatura. Las lecturas nos divierten porque confirman nuestro propio ser. Porque nos transforman, nos enriquecen, nos afirman, ya sea de una manera fugaz o imaginativa (BALLESTER & IBARRA, 2013, p. 14).

1 ADAPTAÇÕES: NAS ORIGENS DA LITERATURA INFANTOJUVENIL

A adaptação é um procedimento próprio da literatura para a infância. Tornar acessíveis para as crianças contos, canções, poemas, adaptar para se fazer entender pelos pequenos são recursos antigos, e é dessa produção que surgem as primeiras publicações de adaptações e consequentemente as primeiras amostras de literatura para a infância. Adaptar, assim como ensinar, são procedimentos que estavam presentes nos primórdios do que se chama hoje a literatura infantojuvenil, e aparecem em obras tão antigas quanto o *Ysopete historiado*, que já no século XV adapta a fabulística clássica para o espanhol.

O objetivo pedagógico parece estar presente até os dias atuais, o que dificulta o reconhecimento estético dessas obras, já que algumas parecem haver surgido unicamente com objetivos didáticos. Quanto a adaptar, sim, a prática continua vigente e a adaptação de clássicos para jovens ocupa grande espaço na literatura infantil. No entanto, a literatura infantojuvenil amadureceu: sobretudo do final do século XIX em diante, não podemos ignorar diversos avanços e, por que não, alguns retrocessos pelos quais ela passou para chegar até aqui.

É preciso observar o caminho percorrido pela primitiva literatura infantojuvenil europeia, concentrando-se, sobretudo, nos países ibéricos; e é justamente no século de Cervantes que se encontram os primeiros indícios de uma literatura para a infância. Cervantes pode ter sido, sim, uma criança leitora. Segundo Miguel Herrero, seu biógrafo, o autor alcalaíno foi ávido leitor (HERRERO-GARCÍA, 1948, p. 62) em sua infância e adolescência e, embora não seja um consenso entre os biógrafos, poderia ter frequentado o colégio de jesuítas em Valladolid e ter tido como mestre López de Hoyos, em Madri, nas últimas décadas do século XVI². Não obstante, é somente mais adiante, no final do XVII, que essa literatura começa a circular em forma escrita, por meio de adaptações de contos orais feitas pelo cortesão Charles Perrault – *Contes de ma mère l’oye*, como se verá mais adiante.

² Bravo-Villasante incorpora, em sua *Antología de la literatura infantil en lengua española*, algumas peças de Lope de Rueda como parte do patrimônio da literatura infantil da época. Embora Cervantes, no prólogo de *Ocho comedias y ocho entremeses*, apenas mencione haver visto representar alguma de suas obras, a autora considera que na época os “pasos” entre outras obras mais simples, como os entremeses, faziam parte do repertório infantil por seu tom fabulístico, entre outras características vinculáveis ao universo da criança. Cervantes teria cerca de 14 anos quando menciona haver tido contato com a obra de Lope de Rueda.

Ao retroceder um pouco mais, alcançaremos os primórdios desse gênero literário. A literatura infantil primitiva está vinculada ao vasto patrimônio da literatura oral que engloba adivinhas, poemas e uma extensa variedade de contos, que, se não estavam originalmente compostos para crianças, apresentavam uma temática que atraía o interesse dos pequenos, tal como a presença de animais protagonistas: “*Tenemos multitud de romances del ciclo carolingio y romances moriscos que parecen historias para niños. El niño se divertía escuchándolos...*” (BRAVO-VILLASANTE, 1972, p. 15). Essas coleções de contos e adaptações fizeram parte da formação da literatura infantil espanhola.

(...) Cabe destacar que los cuentos populares son las producciones literarias que más han influido en la formación de la literatura infantil. En primer lugar porque una parte de esos cuentos ha pasado a considerarse literatura dirigida a la infancia y pervive exclusivamente bajo esa forma. En segundo lugar porque los autores de literatura infantil han hecho un uso abundantísimo de los elementos propios de estos relatos. (COLOMER, 2007, p. 64)

No âmbito escolar, as crianças que tinham acesso à educação no século XVI realizavam diversas leituras diárias e, entre cartilhas e catecismos, liam uma obra denominada *Catón*, que compilava uma série de textos e da qual se conserva um exemplar de 1499 (BRAVO-VILLASANTE, 1972, p. 23) que contém, entre outros textos, as *Fábulas de Esopo*³. Do mesmo período é datado o *Libro del sabio clarísimo fabulador Ysopo historiado y anotado*, uma tradução adaptada das fábulas esópicas ilustrada com esmero⁴.

³As fábulas de Esopo datam do século VI a.C.

⁴ *Libro del sabio y clarísimo fabulador Ysopo historiado y anotado*. Edición Facsimilar 1533. Cuenca: Diputación provincial de Cuenca, 2010.

Figura 1. *Ysopete historiado*: “La cigarra y la hormiga”, entre outros contos.

Fotos da edição do *Libro del sabio y clarísimo fabulador Ysopo historiado y anotado*. Edición Facsimilar 1533, do acervo da Biblioteca Nacional de España.

Dentre as coleções de contos orientais que chegam à Península Ibérica através da tradição oral e posteriormente por traduções árabes, podemos destacar *Calila y Dimna*, obra que, sendo uma tradução do sânscrito, circulou entre os persas e foi traduzida do árabe por Ibn al-Muqaffa no século VIII. A provável origem de *Calila* remonta aos primeiros anos de nossa era, sendo possivelmente derivada dos materiais de ensinamentos budistas como o *Panchatantra*, onde os protagonistas da lenda são animais que narram contos e criam uma moral para a história. Em *Calila y Dimna*, há um filósofo que responde às perguntas de um rei.

Nelly Novaes Coelho chama a atenção para os intrincados caminhos da transmissão da cultura e para a tarefa desempenhada pela tradução no âmbito da literatura infantil e popular para a difusão de uma das fontes mais antigas do repertório folclórico indo-europeu. Ao observar um mapa com o percurso dos contos de *Calila* (começa na Índia, passa pela Síria, Arábia e toda a Europa e, via Europa, chega à América, vindo parar nas *Fábulas de Narizinho* de 1921 de Monteiro Lobato), é possível apreender a importância e a grandeza do trabalho do tradutor/adaptador nessa propagação (COELHO, 1987, p. 23).

Calila y Dimna possui uma estrutura dialogada e algum desenvolvimento narrativo, com a aparição de contos dentro de outros contos, como nas conhecidas caixas chinesas. Esse tipo de estrutura dialogada será seguido posteriormente por Don Juan Manuel (1282-1348) não só em seu antológico *Libro de ejemplos del Conde Lucanor*, mas também em sua obra dedicada aos mais jovens *El libro del infante*, em que um rei dialoga com seu filho e lhe proporciona uma série de ensinamentos.

Não há um limite preciso entre os textos de coleção de sentenças e ensinamentos e os contos da literatura popular que chegavam aos mais jovens, já que seus autores provavelmente tinham em seu horizonte de expectativas os leitores adultos e as crianças⁵; porém, é possível afirmar que os contos que apresentavam os ensinamentos combinados com desenvolvimento narrativo faziam parte, segundo Bravo-Villasante, do repertório das crianças: “(...) *el abuso del didactismo y la pesadez de ciertos capítulos, de los que seguramente el niño huiría, como hoy rehuye todo lo didáctico que no le proporciona placer*” (1972, p. 16)⁶. Os que continham excessivo conteúdo moral e ensinamentos se distanciavam, e se distanciam até hoje, das expectativas dos mais jovens.

Embora não haja, nesse período, uma grande reflexão sobre a literatura para a infância, há sim, dentro do gênero didático, obras que buscam ensinar, mas ao mesmo tempo divertir a criança. É o caso da obra *Diálogo com dois filhos seus sobre preceitos morais em forma de jogo*, do português João de Barros, direcionada especificamente às crianças e que busca, por meio de exemplos lúdicos, “tratar das virtudes em modo de jogo” (BARROS, 1981). O livro possui uma estrutura dialogada entre o pai e seus filhos Caterina e Antônio. A obra foi publicada em 1540 e dessa primeira edição apenas se conserva um exemplar incompleto na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Da edição de 1563 se reproduz um volume fac-similar editado pela Biblioteca Nacional portuguesa.

⁵ No prólogo de uma adaptação de *Calila y Dimna* do século XV intitulada *Exemplario contra los engaños y peligros del mundo*, o autor Juan de Capua menciona em seu prólogo os leitores de “*poca edad*”.

⁶ Também R. Zilberman reflete sobre o papel do didatismo da formação da literatura infantil: “E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos (...). De um lado o vínculo de ordem prática prejudica a recepção das obras: o jovem não quer ser ensinado por meio da arte literária; e a crítica desprestigia globalmente a produção destinada aos pequenos, antecipando a intenção pedagógica (...). ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. Global: São Paulo: 1982. p. 16.

Ainda no século XVI português, encontramos a obra didática direcionada ao público infantil *Contos e histórias de proveito e exemplo* (1575), de Gonçalo Fernandes Trancoso, provavelmente inspirada em *El patrañuelo* de Juan de Timoneda, que alcançou boa difusão, sendo reeditada algumas vezes (ROCHA, 1992, p. 31).

Em se tratando de leituras desse período com objetivo de mero entretenimento, isto é, que pouco acrescentariam à cultura ou à moral dos leitores, temos no próprio *Quixote* uma reação aos desvarios dos livros de cavalaria, leitura que também circulava entre os mais jovens. Havia uma tendência na época a criticar esse tipo de leitura e Cervantes não é o primeiro a refletir sobre isso. Se a leitura desenfreada desse tipo de relato era malvista e não recomendada para adultos, é possível imaginar que, no caso das crianças e jovens, esse hábito também fosse censurado. Riley chama a atenção para o fato de que outros autores anteriores a Cervantes manifestaram seu desagrado com esse tipo de literatura:

Desde el comienzo de su renovada popularidad, inaugurada por el *Amadís de Gaula* a principios de siglo, los libros en cuestión habían sido blanco de censuras y juicios adversos pronunciados por teólogos, humanistas y otros intelectuales. (...) Los libros fueron reprobados más que nada por lascivos e indecentes y, por ahí, por poner en peligro la virtud de las doncellas aficionadas a su lectura. Según Juan Luis Vives, un padre podía encerrar con toda precaución a su hija, pero “déjale un Amadís en las manos y desejará peores cosas que quizá en toda la vida”. Vives, Erasmo, Juan de Valdés, Malón de Chaide y muchos más expresaron su desaprobación con razones vehementes. (RILEY, 1973, p. 294)

Assim, do ponto de vista didático-moral, ficava excluída do alcance das crianças a literatura de entretenimento desse período, sendo aconselhável muito cuidado por parte de pais e mestres em deixar a criança exposta a essas leituras. Pedro Malón de Chaide, em seu *Libro de la conversión de Magdalena*, de 1588, adverte o perigo que a “literatura de entretenimento” representava para as crianças, obras inadequadas e extremamente perigosas:

¿qué otra cosa son los libros de amores, y las Dianas, y Boscanes, y Garcilasos, y los monstruosos libros y silvas de fabulosos cuentos y mentiras de los Amadis, Floriseles y Don Belianís, una flota de semejantes portentos como ay escritos puestos en manos de pocos años, sino un cuchillo en poder de ombre furioso. (...) Que ha de

hazer la doncellita, que apenas sabe andar, y ya trae una *Diana* en la faldriquera? (MALON DE CHAIDE, 1603, p. 11-12)

A menção de Malón de Chaide dos livros de cavalaria em sua lista de leituras impróprias para a infância demonstra que esses relatos circulavam entre os mais jovens. Assim sendo, ler ou “manusear”, como diria Cervantes por meio de Sansón Carrasco, os livros de adultos eram uma das formas de se obter acesso à leitura, já que até então não se desenvolvera a literatura específica para os mais jovens:

– Eso no – respondió Sansón –, porque es tan clara, que no hay cosa que dificultar en ella: los niños la manosean, los mozos la leen, los hombres la entienden y los viejos la celebran; y, finalmente, es tan trillada y tan leída y tan sabida de todo género de gentes, que, apenas han visto algún rocín flaco, cuando dicen: “allí va Rocinante”. (CERVANTES, 2012, p. 711)

O trecho pertencente à segunda parte do *Quixote* remonta ao momento em que o cavaleiro é informado da publicação de sua história, que circularia por toda a Espanha e também em Portugal (naqueles tempos, os dois Estados eram um só reino). Por estar escrita numa linguagem “clara”, como bem se sabe, ao estilo cervantino, a obra havia tido um grande alcance quanto ao público leitor, estando inclusive apta ao entendimento das crianças. O fragmento ilustra tanto a existência deste hábito entre os mais jovens, como também a proximidade entre a literatura mais popular e a juventude. Quanto mais popular, mais a literatura se aproximava da oralidade e mais atraía a atenção dos pequenos.

Rodríguez-Cepeda ressalta que, no século XVIII, circulavam diversas edições do *Quixote* em formato de “bolso”, o que provavelmente facilitou o acesso do jovem leitor à obra. Ao contrário do que muitos bibliógrafos afirmavam, o *Quixote* era um livro acessível, e não estava disponível apenas para a aristocracia, como se chegou a acreditar, o que pode ser demonstrado pela edição de Juan Jolis de 1755 (RODRÍGUEZ-CEPEDA, 1988, p. 61).

Outro fragmento do *Quixote* também faz menção ao hábito dos pequenos de folhear livros de cavalaria. Após uma de suas muitas desventuras, Dom Quixote busca, nos relatos de sua memória, o apoio e a inspiração para continuar lutando:

Viendo, pues, que en efecto no podía menearse, acordó de acogerse a su ordinario remedio, que era pensar en algún paso de sus libros, y trájole su cólera a la memoria aquel de Baldovinos y del Marqués de

Mantua, cuando Carloto le dejó herido en la montaña... historia sabida de los niños, noignorada de los mozos, celebrada y aun creída de viejos, y con todo esto no más verdadera que los milagros de Mahoma. (CERVANTES, 2012, p. 76)

Em Portugal, o panorama do século XVII é semelhante, pois também não havia distinção entre a literatura para adultos e crianças, exceto pela publicação de traduções das Fábulas de La Fontaine, concebidas à luz dos preceitos didático-morais de obras pedagógicas como as de Padre Manuel Bernardes, Francisco Saraiva de Sousa, de Francisco Rodrigues Lobo ou de D. Francisco Manuel de Melo, que alcançaram grande difusão no período (CALADO, 2009, p. 28).

No entanto, no final do mesmo século, na Europa em geral, começa a haver um movimento de separação entre a literatura para adultos e crianças. As primeiras obras destinadas à infância e à adolescência começam a surgir no final do século XVII, dando origem ao que hoje se denomina literatura infantojuvenil, modalidade que se encontra atualmente em processo de expansão e reconhecimento como atividade artística que merece ser estudada e analisada.

O francês Charles Perrault adaptou em 1697 uma série de contos populares da tradição folclórica para a corte, “los cuentos fueron literaturizados y dirigidos a las muchachas de la corte de Versalles” (COLOMER, 2007, p. 69), o que ressalta mais uma vez a importância do ato de adaptar e das adaptações em geral no surgimento da literatura infantojuvenil e na transmissão da cultura de modo geral. Assim, *Contes de ma mère l’oye* se tornou um clássico juvenil, e a obra que adapta contos famosos da tradição folclórica como “Chapeuzinho Vermelho”, “Gato de Botas”, “Pequeno Polegar” tornou-se conhecida como simplesmente *Contos de Perrault*. Cada conto possui um simbolismo e uma moral da história. Assim, por exemplo, esperava-se que as adolescentes da corte se prevenissem contra possíveis sedutores após a leitura de “Chapeuzinho Vermelho” (BRAVO-VILLASANTE, 1972, p. 53), o que reitera a presença do elemento moralizante ou “pedagógico” que acompanhará todo o desenvolvimento dessa literatura.

Na Espanha, essa coleção é publicada em 1714, em uma edição inglesa bilíngue, destinada a jovens alunos de francês. Isso destaca a presença do que hoje se denominam “clássicos juvenis” na aprendizagem de uma língua e sua cultura, bem como a permanência da literatura infantil no âmbito escolar. A primeira tradução espanhola de Perrault surge em Valência em 1830 (COLOMER, 2007, p. 72).

Ainda no século XVIII, a literatura para os mais jovens passa a ganhar cada vez mais espaço com a publicação de *Fábulas literarias* de Tomás de Iriarte (1782) e das *Fábulas en verso castellano para el uso del Real Seminario Bascongado* (1781), de Félix María Samaniego. Ambos os autores reivindicam para si o título de primeiro fabulista em língua castelhana, contenda que segundo Bravo-Villasante inexistente, caso se leve em conta publicações anteriores:

En verdad, ni uno, ni otro lo eran, pues si espigamos en sus antecesores, encontraremos numerosísimos ejemplos de fábulas morales en Tirso, Lope, Calderón etc, que dan muestra de la enorme vitalidad del género fabulístico en España. (BRAVO-VILLASANTE, 1972, p. 68)

Conhecido como tradutor da *Arte Poética* de Horácio (1777), Iriarte costumava se envolver em diversas polêmicas literárias e suas fábulas eram vistas como as que possuíam mais arte, e as de Samaniego como as que expressavam maior naturalidade (PÉREZ-MAGALLÓN, 2013).

No contexto português, Calado afirma que, sob a influência dos escritos filosóficos de Locke e Rousseau, surge uma maior preocupação com a difusão das fábulas, o que culmina com a publicação das traduções de Filinto Elísio ou da Marquesa de Alorna, eleitas pelas famílias por seu conteúdo moral (CALADO, 2009, p. 28).

Nesse mesmo período, também circulam pela península traduções de obras que hoje em dia, adaptadas, fazem parte dos chamados clássicos juvenis. Originalmente escritas para adultos, as obras *Robinson Crusoe* (Daniel Defoe, 1719) e *As viagens de Gulliver* (Jonathan Swift, 1726) tiveram grande circulação entre as crianças. Esta última obra, por exemplo, era bastante diferente da original, pois foram preservadas somente as aventuras, descartando-se toda a intencionalidade crítica original (COELHO, 2010, p. 123-124).

Um pouco mais adiante é publicada a tradução espanhola da compilação de contos adaptados pelos irmãos Grimm, em 1879. Os Grimm eternizaram em língua alemã uma grande quantidade de relatos da tradição oral, adaptando para o contexto infantil diversas histórias. Na Espanha, sua maior difusão começa em 1896, com sua publicação pela Editorial Calleja (SORIANO, 1995, p. 313), editora que, como se verá mais adiante, tem um papel fundamental na difusão dos livros infantojuvenis e das primeiras adaptações do *Quixote*.

1.1 LIVROS PARA A JUVENTUDE? SURGIMENTO DAS PRIMEIRAS ADAPTAÇÕES NO ÂMBITO EUROPEU

Embora já circulassem pela Espanha algumas obras dedicadas especificamente às crianças, o espaço destinado à leitura continuava restrito à escola e às intenções educativas que cada obra poderia representar. Não havia ainda de modo generalizado o incentivo à leitura por parte da família ou de outras instituições. A leitura incorporada à rotina escolar era a mais estimulada, assim como os livros que pudessem instruir de algum modo eram os mais procurados:

La lectura es sin duda el primer elemento con que se nutre la inteligencia y para que esta nobilísima facultad se desarrolle de una manera segura y conveniente, es de sumo interés escoger trozos de autores cuya doctrina, ya por su fondo, ya por su forma, inspiren absoluta confianza a los padres que deseen (...) tener hijos respetuosos. (TIANA-FERRER, 1997, p. 256)

O fragmento citado por Tiana-Ferrer pertence à obra *Lectura escogida para uso en las escuelas primarias* (1881) e ressalta dois aspectos importantes: a preferência por selecionar excertos de autores conceituados e a preocupação com os objetivos didáticos. Desse modo, é de se esperar que haja uma preferência por autores consagrados, como Cervantes, entre outros escritores clássicos.

Assim sendo, neste momento, já é possível detectar um fenômeno que tem seu provável início na Europa durante o século XIX, que é a popularização de algumas obras clássicas por meio da difusão de suas adaptações. García Padrino, ao tratar do surgimento das primeiras adaptações no século XIX na Inglaterra, reflete sobre o papel da divulgação de obras de Shakespeare neste contexto. Seus adaptadores, os irmãos Charles e Mary Lamb, compreendiam que, se Shakespeare havia adaptado contos da rica tradição folclórica para escrever obras dramáticas, por que essas peças não poderiam chegar aos leitores juvenis em sua forma original, em prosa (GARCÍA PADRINO, 1999, p. 142)? Dessa forma, foram publicados nas primeiras décadas do XIX contos baseados na obra de Shakespeare, resgatando assim o formato original em que esses contos surgiram, o que sem dúvida contribuiu para a difusão da obra shakespeariana e a facilitação de seu acesso às crianças, que provavelmente encontrariam dificuldades na leitura da obra no formato dramático.

No entanto, o caso que mais chama a atenção é o de Robinson Crusoé, que alcançou grande popularidade após a publicação de algumas adaptações clandestinas (piratas) que simplificaram a obra original de Daniel Defoe (SORIANO, 1995, p. 36). Assim, depreende-se a importância das adaptações na transmissão da literatura, na facilitação do acesso a obras que muito provavelmente não chegariam aos leitores menos letrados. Com respeito a questões que têm a ver com os benefícios ou não desse fenômeno, com a qualidade literária de certas adaptações, o trabalho se ocupará mais adiante. O que se ressalta aqui é o inegável volume de obras que, por terem sido submetidas ao processo de adaptação, obtiveram maior circulação.

Na Espanha, a tradução da adaptação das obras de Shakespeare realizada pelos irmãos Lamb foi publicada em Barcelona em 1847 com o título: *Cuentos de Shakespeare, o sea teatro de este autor novelado por Carlos Lamb, puesto en castellano por D. Andrés T. Mangláez* (GARCÍA PADRINO, 1999, p. 143). Essa obra incentiva a adaptação de clássicos na Espanha, embora não possa ser considerada como primeiro clássico adaptado para a juventude que circula nesse país, pois se trata da tradução de uma obra que, dentro de um fenômeno editorial na Inglaterra, foi adaptada pelos Lamb com objetivos editoriais específicos para atender à demanda dos ingleses.

Do mesmo modo, nas primeiras décadas do XIX surgem algumas adaptações do *Quixote* na França e na Inglaterra. Uma das primeiras de que se tem notícia é uma edição de 1828 na França, obra que contém belíssimas ilustrações e, desse modo, demonstra um interesse editorial específico no público infantil. Nieves Sánchez Mendieta compila essa série de adaptações e antologias voltadas ao público infantil que surgem na Europa nesse período. São obras, em geral, com um belo projeto gráfico, ilustradas e que popularizam, de algum modo, as aventuras do Cavaleiro da Triste Figura por toda a Europa⁷.

Paralelamente, no século XIX em Portugal circulam também, ainda que em menor número, algumas edições do *Quixote* destinadas à infância. Os dados não são muito precisos, mas é possível mencionar uma edição traduzida pelo poeta

⁷ Para maiores informações sobre as edições de adaptações e antologias que circulam pela Europa no século XIX, remetemos o leitor ao seguinte estudo: SÁNCHEZ MENDIETA, Nieves. "El Quijote leído por los más jóvenes. Itinerario por dos siglos de lecturas quijotescas". In: *También los niños leen el Quijote*. Org. de José Manuel Lucía Megías. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos, 2007.

Antonio Feliciano de Castilho direcionada aos jovens, e também, em 1851, uma obra intitulada *Dom Quixote da Infância*, abreviada para os mais jovens (DUARTE, 2001, p. 501). Inclusive, é digno de nota o fato de *Dom Quixote* ser uma das poucas obras da literatura espanhola a ter êxito junto ao público infantil em Portugal (GOMES, 1979 *apud* DUARTE, 2001, p. 501).

Fundamental é o papel das adaptações na formação da literatura infantojuvenil, desde os primórdios até seu desenvolvimento. No entanto, como se destacou, é preciso observar também seu papel na difusão dos clássicos de maneira geral, e não só entre os mais jovens. As adaptações de clássicos gozam sim de uma circulação entre leitores adultos que, iniciantes na leitura, buscam o acesso aos clássicos por meio de obras simplificadas. Um indício bastante interessante desse fenômeno coincide exatamente com a publicação do primeiro *Quixote* adaptado na Espanha, cujo título resume este objetivo paralelo: *El Quijote de los niños y para el pueblo*.

1.2 “POR UN ENTUSIASTA DE SU AUTOR”: AS PRIMEIRAS ADAPTAÇÕES DO QUIXOTE NA ESPANHA

A Inglaterra já havia adaptado com êxito o seu Shakespeare, uma adaptação profundamente transformadora que verteu o texto dramático para a prosa. A Espanha acolheu e traduziu essa adaptação inovadora e, desse modo, foi amadurecendo a ideia de uma adaptação do seu maior clássico.

O professor e poeta Alberto Lista (1775-1848), no prólogo de *Trozos escogidos de los mejores hablistas castellanos*, já nas primeiras décadas do século XIX⁸ se manifesta a favor da leitura do *Quixote*, embora expresse uma preocupação com a possível inadequação da “preciosíssima” obra para as tenras idades.

Entre nuestros escritores clásicos antiguos sólo hay un libro que por su variedad pudiera fijar la inquietud de la niñez, y es el Quijote. Pero este preciosísimo libro no está escrito con todo el miramiento y circunspección que requiere aquella tierna y respetable edad. (LISTA Y ARAGÓN, 1859, p. IV)

⁸ A primeira edição de que se tem notícia é a de 1821.

E é justamente respaldado pelas palavras de Lista que o autor do primeiro *Quixote* adaptado justificará sua empresa:

Y con esto, nos parece que realizamos, aunque con más celo que inteligencia, el deseo que tenía el distinguido literato Sr. D. Alberto Lista de acomodar a los niños el preciosísimo libro del *Quijote*, el único, que por su variedad, como él decía, puede fijar su inquietud. (CERVANTES, 1856a, p. V)

Figura 2. Frontispício da primeira adaptação do *Quixote* (1856)

Fonte: *El Quijote de los niños y para el pueblo*. Acervo pessoal (2013)

Publicado com o sugestivo título *El Quijote de los niños y para el pueblo*, a obra de Fernando de Castro, “un entusiasta de su autor”, como se autodenomina o abreviador, obtém grande difusão e será reimpresso inúmeras vezes durante quase um século. A obra possui ao redor de 600 páginas e em sua primeira edição não inclui nenhuma ilustração. Fernando de Castro, seu adaptador, possui uma trajetória intelectual peculiar⁹. Seu papel no desenvolvimento da educação na Espanha não se

⁹ Fernando de Castro nasce em 1814 e ingressa no Seminário aos 15 anos. Aos 30, transfere-se para Madri, onde começa sua trajetória docente e se doutora em Teologia. Depois de concluir uma graduação em Filosofia, publica sua obra *Compendio Razonado de Historia* e ingressa na Real Academia de História, cujo discurso de posse versa sobre o catolicismo liberal. É nomeado reitor da Universidade de Madri, mandato que conclui em 1870. Durante esse período, demonstra, ao lado de Sanz del Río, enorme interesse pelas ideias de Krause. Ocupa a vice-presidência do Senado e

restringe apenas em ser o primeiro adaptador do *Quixote* para os mais jovens: Fernando de Castro impulsionou a profissionalização e a liberação da mulher, recebendo o apoio de intelectuais como Unamuno e Sorolla (FERRER, [s/d]).

O prólogo de *El Quijote de los niños y para el pueblo* é bastante sucinto, embora contenha importantes informações sobre os hábitos de leitura desse período e categorização de “tipos de leitores”:

En fe de ser verdad lo que decimos en el prólogo de *El Quijote* para todos, sale a la luz este al mismo tiempo que aquel, no de cuerpo entero para los que estudian lo que leen por gusto y pasatiempo, sino en boceto para los comienzan a deletrear y han de llegar a leer. (CERVANTES, 1856a, p. V)

A menção da publicação de *Quijote para todos* é a primeira questão que nos chama a atenção. Essa obra, da qual nos ocuparemos brevemente mais adiante, não estava direcionada às crianças, sendo publicada de maneira concomitante. No entanto, mais interessante ainda é a criação de categorias para os leitores: há os que “estudam o que leem”, um público letrado, e os que “começam a soletrar e não de chegar a ler”, categoria que inclui as crianças e o que denomina como “*pueblo*”. Há ainda diferentes categorias de leitores adultos: “*el pueblo y todos*”.

Y entiéndanse que lo que publicamos con ese título no son fragmentos sueltos tomados de aquí y de allí de la historia del ingenioso hidalgo D. Quijote de Mancha, sino que aunque muy abreviada, es la misma historia seguida con ilación y enlace, ordenada cronológica e históricamente, con su primera y segunda parte, desde la primera salida (...) hasta que cayó malo, hizo su testamento y murió (...). (CERVANTES, 1856a, p. V)

Como mencionamos antes, circulavam na Espanha do período alguns fragmentos do *Quixote* em forma de antologia ou em livros escolares como o de Alberto Lista, *Trozos escogidos de los mejores hablistas castellanos*. Essas obras, utilizadas em geral no contexto escolar, reuniam alguns capítulos do texto original

aparece na lista dos que assinaram a “Declaración sobre la libertad de religión y libertad de cultos”. Rompe definitivamente com a Igreja após o I Concílio do Vaticano, momento em que percebe, segundo seus biógrafos, que o catolicismo e o progresso são incompatíveis. Ocupa a presidência da Sociedad Abolicionista Española durante quatro anos. No entanto, o que mais chama a atenção em sua trajetória é seu papel na defesa dos direitos da mulher, estimulando sua profissionalização, algo pioneiro na Europa desse período. Fruto de seu esforço, nasce a Asociación para la Enseñanza de la Mujer, fundada em 1874, logo após sua morte, que proporcionou que se formassem as primeiras mulheres físicas, químicas ou com conhecimentos de contabilidade da Espanha. FERRER, P. *Biografía de Fernando de Castro*. Disponível em: <www.fernandodecastro.org>. Acesso em: 2014.

sem alterar seu conteúdo. São os “*fragmentos sueltos*” sobre os quais se refere o prólogo acima. Nessa mesma categoria, seria possível incluir também uma obra de 1838 intitulada *Manual alfabético del Quijote o colección de pensamientos de Cervantes*, de Mariano de Rementería, obra com fins didáticos e direcionada à juventude (SÁNCHEZ MENDIETA, 2007, p. 26).

O prólogo de Castro também ressalta o fato de que sua obra inclui a primeira e a segunda parte do *Quixote* em um mesmo volume, tendência que permanecerá na maioria das publicações posteriores, mas que, mais adiante, dará lugar a obras adaptadas divididas em dois volumes.

Por fim, Fernando de Castro conclui seu prólogo chamando a atenção para o “tesouro de ensinamentos” que se pode desfrutar da leitura do *Quixote*:

Parabien y gloria al inmortal Cervantes, que en esa novela dejó a su querida patria un tesoro de avisos y enseñanzas, de agudezas y donaires para los viejos, para los hombres, para los mozos y para los niños. (CERVANTES, 1856a, p. VI)

Como não poderia deixar de ser, o adaptador chama a atenção do leitor para o viés didático que a obra pode ter. Característica esta que atribui não só à sua adaptação, mas ao *Quixote* original, mencionando o legado de Cervantes; desse modo a história do cavaleiro poderia ensinar não só as crianças, mas também os adultos – “*viejos, hombres, mozos y niños*” –, que talvez pudessem se beneficiar dos ensinamentos decorrentes da leitura de sua adaptação.

Mais adiante, o adaptador dialoga com um trecho do *Quixote* já mencionado relativo às palavras de Sansón Carrasco que evocam o alcance da obra: “– *Eso no – respondió Sansón –, porque es tan clara, que no hay cosa que dificultar en ella: los niños la manosean, los mozos la leen, los hombres la entienden y los viejos la celebran*” (CERVANTES, 2012, p. 711). Fernando de Castro escreve, em uma clara referência a esse fragmento, do qual substitui o presente do indicativo pelo presente do subjuntivo, mantendo quase as mesmas palavras da personagem cervantina: “*¡Quiera Dios que en nuestros días los viejos la celebren, los hombres la entiendan, los mozos la lean y los niños la manoseen!*”.

Em se tratando desse possível leitor adulto de suas adaptações – *viejos, hombres y mozos* –, Fernando de Castro esclarece essa questão no prólogo de sua obra *El Quijote para todos*, lançado concomitantemente ao *Quijote de los niños*. A

extensão do prólogo é uma das diferenças que primeiro se nota entre as duas obras. O prólogo desta possui 24 páginas, enquanto o da obra dedicada às crianças apresenta somente uma página e meia. E é justamente esse prólogo que aportará importantes informações a respeito de a quem se dirige a adaptação:

Con las dos ediciones que ahora damos a luz la una abreviada para los que leen el Quijote por pasatiempo y la otra aún más abreviada para los que empiezan a deletrear y han de llegar a leer (CERVANTES, 1856b, p. XXI).

Em outro fragmento: “*Pero aligerado de todo lo que le impedía moverse libre y desembarazadamente como le damos ahora a luz para los que solamente leen por gusto y pasatiempo*” (CERVANTES, 1856b, p. XXVIII).

E ainda, retomando o prólogo analisado anteriormente:

El Quijote para todos sale a la luz este al mismo tiempo que aquel, no de cuerpo entero para los que estudian lo que leen por gusto y pasatiempo, sino en boceto para los comienzan a deletrear y han de llegar a leer (CERVANTES, 1856a, p. V)

No horizonte de expectativas de Fernando de Castro existiam pelo menos três categorias de leitores adultos: os que “*estudian lo que leen*”, ou seja, os leitores da obra original, os que “*leen por gusto y pasatiempo*”, leitores de *El Quijote para todos*, e os que “*empiezan a deletrear y han de llegar a leer*”, categoria na qual inclui as crianças e os leitores iniciantes, cuja obra recomendada é *El Quijote de los niños y para el pueblo*.

Figura 3. Capa da edição de 1856 de *El Quijote para todos*. Lançamento concomitante a *El Quijote de los niños y para el pueblo*.

Fonte: Google books (2017)

Com relação à extensão, não há grandes diferenças entre as duas obras, já que ambas possuem cerca de seiscentas páginas, embora a dedicada às crianças seja um pouco menos extensa. A edição dirigida “a todos” possui notas de rodapé, conserva, ainda que adaptado, o prólogo de Cervantes e inclui um dos poemas preliminares da obra. Embora não seja objetivo deste trabalho tratar das adaptações para adultos, considerou-se importante mencionar essa adaptação paralela de Fernando de Castro, até pelo interessante diálogo que mantém entre seus prólogos. Mais adiante, em 1861 o adaptador publica uma obra dedicada exclusivamente às crianças e nas edições seguintes inclui algumas ilustrações, um importante sinal de que a obra se adequava cada vez mais ao público infantil.

Paralelamente, tem-se notícia de que algumas ordens religiosas também adaptaram e publicaram sua própria adaptação do *Quixote* para ser lida em seus colégios. Por volta de 1900, a tipografia Salesiana, por exemplo, publica *Quixotes* adaptados por Don Abeja y Camilo Ortúzar para uso escolar. A *Compañía de Jesús* publica em 1881 uma *Colección de autores clásicos*, com fragmentos do *Quixote* (SOTOMAYOR SÁEZ, 2009, p. 38), e também há uma obra intitulada *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha arreglado para que sirva de lectura en las escuelas de instrucción primaria*, editada pela Propaganda Católica em 1875.

1.3 “TIENES MÁS CUENTOS QUE CALLEJA”: A PROLIFERAÇÃO DAS ADAPTAÇÕES NO ÂMBITO DO TERCEIRO CENTENÁRIO DA OBRA

A considerável aceitação desses primeiros *Quixotes* adaptados pode ser demonstrada pelas diversas reimpressões da obra de Fernando de Castro ao longo das décadas seguintes. Em 1861 há uma segunda edição com a inclusão de dez gravuras dispersas entre as mais de seiscentas páginas. Essa edição com imagens será reimpressa até 1897, quando a *Editorial Hernando* assume seus direitos e volta a imprimi-la em 1904 com novo formato (SOTOMAYOR SÁEZ, 2009, p. 36).

No entanto, as sucessivas reimpressões dessa primeira adaptação não terão como única motivação seu relativo sucesso editorial e sim uma soma de diversos fatores, entre eles a aproximação do terceiro centenário do *Quixote*, no ano de 1905, que impulsionará o surgimento de diversas adaptações, assim como o de outros produtos, como álbuns e coleções de cromos que a acompanhavam, desde caixas de fósforo até confeitos doces.

Não há mudanças significativas na edição de Fernando Castro editada pela *Hernando* que será reimpressa até meados dos anos 1960, sem praticamente nenhuma alteração no texto. O nome de seu adaptador não figura diretamente, mas sim por meio da designação “*por un apasionado de su autor*” – forma escolhida pelo próprio Castro nas primeiras edições. Há uma mudança nas ilustrações em 1944, más é só na trigésima edição que se efetua alguma mudança no texto (SOTOMAYOR SÁEZ, 2009, p. 36), completando assim quase cem anos de êxito dessa primeira empreitada de adaptar o *Quixote* para os mais jovens.

A celebração do terceiro centenário da obra foi, antes de tudo, um evento político, planejado com enorme antecedência que, entre os objetivos sociopolíticos, incluía o projeto de restituir o orgulho nacional, após a perda de diversas colônias espanholas em 1898. Contava com todo o apoio estatal materializado pela nomeação de uma junta especial para organizar, impulsionar e coordenar o conjunto de festejos e de publicações de toda índole dedicados a celebrar a obra cervantina (GUEREÑA, 2008, p. 151). Entre os muitos atos que impulsionaram a celebração, sem dúvida o artigo de Mariano Cavia publicado no prestigioso jornal madrilenho *El*

*Imparcial*¹ no final de 1903 serviu como uma espécie de manifesto para que se celebrasse a data.

Figura 4. Artigo de Mariano Cava publicado no jornal *El Imparcial* em 1903

ANO XXXVII - NUM. 13.172
EL IMPARCIAL
 en el período de mayor circulación de España
 Tráese de EL IMPARCIAL de ayer
139.936
 TARIFA DE ANUNCIOS
 Un anuncio de 10 palabras en primera plana...
 NUMERO SUELTO 5 CÉNTIMOS
EL IMPARCIAL
 DIARIO LIBERAL
 FUNDADO POR D. EDUARDO GASSET Y ARTIME
 MADRID - MIÉRCOLES 2 DE DICIEMBRE DE 1903
 PRECIO DE SUSCRIPCION
 Madrid, UNA peseta al mes.
 Provincias, 6 pesetas trimestre; 16 semestre.
 Portugal, 7.50 id.
 Naciones comprendidas en las 10 pesetas trimestre.
 Unión postal... 15 id.
 Naciones no comprendidas... 15 id.
 Toda la correspondencia y giros deben dirigirse al
 ADMINISTRADOR DE "EL IMPARCIAL"
 31, Calle de Mesonero Romanos, 31

EL CENTENARIO DEL "QUIJOTE,"

Don Francisco Silvela en su discurso académico del domingo 29 de Noviembre.

LO OFICIAL.

LO POPULAR. LO ARISTOCRÁTICO.

La parte oficial, en esta como en las demás solemnidades y conmemoraciones semejantes, viene a ser siempre la misma. Recepción y banquete en Palacio; gran garden-party en el parque del antiguo Campo del Moro; más recepciones y más banquetes en la casa de la Villa y en ese ti en aquel edificio del Estado; las consabidas corridas de toros con caballeros en plaza, carros de lujo, etc., etc.

Figura tan popular, tan al aire libre, por decirlo así, y tan ajena a las pompas y vanidades mundanas, como la de Cervantes, pide principalmente los alegres, los estruendosos, los alborozados homenajes de las muchedumbres en la vía pública. Por eso, en el Centenario del «Quijote» la oficial, que la Academia mande imprimir por su cuenta una nueva edición oficial del *Quijote*, para distribuir los ejemplares entre todas las escuelas públicas de España. La idea es excelente, pero debe ser acendradísima. Ampliándola la misma Academia, pudiesen dedicar la cantidad destinada para dicha edición a una subvención, que en virtud de público concurso y con las debidas condiciones, se otorgase—más bien a título de premio que a título de premio—al Juan de la Cueva actual que editase el mejor *Quijote* dentro de la inverosímil literatura, para que en lugar y hogar alguno del globo donde se hable la lengua castellana, nunca se eche de menos la Biblia del buen humor.

PROCESIONES, CABALGATAS Y EXPOSICIÓN CERVANTINA.

El bosquejo que se va trazando—con el principal objeto de ver si así van enfriando su ganas los más inapetentes—no permite

ante Vera, que la han visto en Londres, me dicen que ante ese espectáculo de rara idealidad, la emoción y la gratitud les empujaban los ojos.

Que inagraciable remate para la gloriosa carrera del trágico anglosajón decir y hacer su *Quijote* inglés en el primero de los teatros españoles! Y qué tributo de sin por valía el autor de *La española inglesa*... Ninguno de más expresivo carácter, por la inmensa resonancia que tendría en el mundo británico y en el mundo del Arte, que es como decir en el planeta entero.

LOS MONUMENTOS

Pongámoslo en plural; porque ha de alzarse más de uno.

Por de pronto, tenemos—mejor dicho, tienen—el que ha de erigirse en el más hermoso paraje de París, en la Avenida de los Campos Elíseos y de cuya belleza ya se ha dicho una palabra más arriba.

Lo que en París se prepara al *mejor Cervantes glorioso* no ha de tener su par-

Fonte: Acervo pessoal, fotocopia obtida na Biblioteca Nacional de España (2013)

Aquele 2 de dezembro de 1903, na primeira página de *El Imparcial*, convocava, em letras garrafais, o país inteiro a celebrar de maneira esplendorosa os trezentos anos do *Quixote*. Mariano Cava esperava que os festejos se estendessem por toda a Espanha e talvez para o outro lado do Atlântico; considerava “un gran acto de resurgimiento español y de reanimación espiritual” e também “la más luminosa y esplendorosa fiesta que jamás ha celebrado pueblo alguno en honor de la mejor gloria de su raza, de su habla y de su alma nacional” (CAVIA, 1903, p. 1).

Hoje em dia, é possível admirar na Plaza de España o monumento a Cervantes idealizado nesse período e que contou com a colaboração “voluntária” de todos os municípios espanhóis que têm o castelhano como língua oficial.

Outro fator importante que inevitavelmente influenciou a proliferação dessas adaptações para jovens foi a legislação educacional espanhola. Embora só a partir da Ley Moyano² de 1857 é que se pode falar em legislação educacional na

¹ “Considerado como el periódico más influyente en España en el último tercio del siglo diecinueve y primeros años del veinte, es fundado por Eduardo Gasset y Artime (1832-1884), apareciendo su primer número el 16 de marzo de 1867, como diario vespertino (hasta abril de 1868 no será matutino) de carácter informativo alejado del doctrinarismo propio de los periódicos de partido y fuertemente ideologizados, que llegará a ser considerado como el principal periódico de los que iniciaron la gran transformación de la moderna prensa española”. Texto informativo da hemeroteca digital da Biblioteca Nacional de España. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bne.es/details.vm?q=id:0000189234&lang=es>>. Acesso em: 20 maio 2014.

² A lei reguladora do ensino, conhecida como Ley Moyano, foi uma lei espanhola criada em 1857 pelo governo. Esta lei incorporou boa parte do Projeto de “Ley de Instrucción Pública” de 9 de dezembro

Espanha, pouco antes, em 1856, há uma circular que aprova diversas obras como sendo adequadas como livro didático para as escolas, entre elas “*El Quijote de los niños y para el pueblo, abreviada por un entusiasta de su autor, editada por D. Nemesio del Campo y Rivas, em Madrí em 1856*” (SÁNCHEZ MENDIETA, 1999, p. 473).

E é a partir de uma série de pequenas resoluções que seguem a linha desta de 1856 que pouco a pouco se vai fixando a obrigatoriedade da leitura do *Quixote* nas escolas espanholas. Nieves Sánchez Mendieta (1999) enumera cada uma delas em seu artigo “Polémica en torno a una Real Orden quijotesca”, passando por uma proposição de lei de 1904 às vésperas do terceiro centenário, por duas “Real Orden” de 1905 e outra de 1906, na qual se recomenda aos professores a leitura do *Quixote* com seus alunos, e culminando finalmente com a instituição do *Quixote* como leitura obrigatória nas escolas em 1912 (Real Orden 309 del Ministerio de Instrucción pública) (SÁNCHEZ MENDIETA, 1999, p. 474).

Antes de analisarmos o possível impacto da lei que torna obrigatória a leitura do *Quixote* em 1912, é importante nos determos em uma das *reales órdenes* que a antecede e que foi criada por um dos adaptadores do *Quixote*. Nessa época, o conselheiro Eduardo Vincenti foi membro do Ministerio de Instrucción Pública, responsável pela Real Orden na qual se solicita que sua adaptação do *Quixote* seja indicada para a leitura nos colégios. Grande defensor do *Quixote* como livro didático, Vincenti já havia sido autor de outras iniciativas que promoveram a leitura da obra cervantina nas salas de aula, sendo um dos organizadores do “centenário cervantino nas escolas” (GUEREÑA, 2008, p. 166). Sua adaptação contribuiu, sem dúvida, de maneira decisiva para a consolidação do *Quixote* no âmbito escolar.

de 1855, elaborado durante o Biênio Progressista pelo ministro de Fomento Manuel Alonso Martínez. Foi aprovada graças à iniciativa legislativa promovida por Claudio Moyano. Para maiores informações sobre esta lei, remetemos o leitor ao seguinte artigo: ALCAIDE, A. M. “La ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857)”. *CABÁS – Revista digital sobre el Patrimonio Histórico-Educativo*, n. 1, jun. 2009. Disponível em: <<http://revista.muesca.es/index.php/articulos1/71-la-ley-de-instruccion-publica-ley-moyano-1857>>. Acesso em: 19 maio 2014.

Figura 5. Adaptação do *Quixote* de Eduardo Vincenti

Fonte: Acervo pessoal. Fotografia obtida na Biblioteca Nacional de España (2013)

A obra, intitulada *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha*, contém um conveniente subtítulo que explicita seu objetivo: *El libro de las escuelas*¹. No prólogo, Vincenti demonstra toda a sua reverência à obra cervantina, comparando o *Quixote* à Bíblia: “Si la Biblia es el libro de la iglesia, el *Quijote* debiera ser el libro de las escuelas”. Todo o prólogo se refere aos ensinamentos que pode conter o *Quixote*, mantendo um diálogo direto com o professor. Há algumas metáforas e exemplos curiosos, como o imaginado diálogo com Cervantes, em que nosso autor autoriza a adaptação de sua obra-prima:

Quién duda que Cervantes le diría “ahí tenéis mi famoso Don Quijote: borrad todos sus episodios escabrosos y reducid sus páginas; y ninguna obra de alta moral hallaréis que se iguale” (CERVANTES, 1905, p. 14).

Vincenti encerra seu prólogo ressaltando a amplitude dos ensinamentos contidos no *Quixote* que ultrapassam os limites do âmbito escolar, oferecendo *lecciones fundamentales de la experiencia y un rosario de virtudes*:

¹ “Cabe añadir que el adaptador había tenido a bien regalar ‘en la época del Centenario del Quijote’ 160 ejemplares del libro ‘con destino a los centros docentes’ y que, a modo de recompensa, una Real Orden del 6 de julio de 1905 firmada por el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Andrés Mellado Fernández [1864-1918] disponía, tras los informes remitidos por la Real Academia Española y por la Junta facultativa de Archivos, Bibliotecas y Museos, la adquisición por parte del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de un total de 833 ejemplares de dicha obra, al precio de 3 pesetas el ejemplar, para ser destinados a las bibliotecas públicas del país, ‘por reunir la cualidad de ser de mérito relevante’” (GUEREÑA, 2008, p. 172).

Quando se identifiquen los niños con estas hojas embalsamadas por el amor a la humanidad (...); cuando se internen por estas lecciones fundamentales de la experiencia, cuando sus espíritus convivan con estas realidades mundanas, ellos sabrán conducirse en todos los actos sociales, porque multitud de preceptos de urbanidad se enlazan unos a otros en el Quijote como rosarios de virtudes (CERVANTES, 1905, p. 15)

O que podemos observar é que esses primeiros *Quixotes* adaptados encontram seu espaço quase unicamente dentro da escola, porque é o único lugar onde a sociedade espera transmitir conhecimentos às crianças, isto é, trata-se do local destinado à transmissão do legado artístico e cultural. Fora da escola não havia ainda um espaço para a leitura desvinculada do objetivo didático. O pouco conhecimento que se tem de uma literatura livre dessa carga pedagógica e moralizante encontra-se restrito à literatura oral e, na época, desprovido de valor literário:

Así que la literatura verdaderamente gratificante para los niños, la única libre de la carga educativa y moral era la literatura oral (...) era la que constituía su patrimonio y su libre expresión pero no tuvo reconocimiento literario hasta bien avanzado el siglo. Y junto a ella esas formas de literatura popular que son los pliegos de cordel, aleluyas y cartelones donde se contaban las más variadas historias, tenían en los niños un público fervoroso aunque sólo algunos de ellos tuvieran temática infantil y pese al rechazo de pedagogos que los consideraban altamente perniciosas para la educación de los niños. (SOTOMAYOR SÁEZ, 2009, p. 35)

Desse modo, não é muito difícil compreender que uma das adaptações mais difundidas na época tenha sido produzida por um político, *consejero de educación*, e que o ministério do qual fazia parte aprove e recomende a leitura de sua adaptação, elogiando, no texto da própria lei (Real Orden), o que considera como as principais qualidades da obra: “no hay ni una sola palabra que no sea la de Cervantes”, embora “ha sido aligerada de todo aquello que pudiera en los niños producir inevitable cansancio” (LUCÍA MEGÍAS, 2007, p. 79).

Grande impacto causou também a Editorial Calleja na difusão não só do *Quixote* infantil, mas da literatura infantojuvenil como um todo, não apenas na Espanha, mas também na América Latina de modo geral. Gabriela Pellegrino Soares, em sua *História da formação de leitores na Argentina e no Brasil*, menciona

a chegada de exemplares dessa editora à América Latina, incluído o *Quixote* adaptado (SOARES, 2007, p. 41).

O papel da Editorial Calleja está sem dúvida à altura da expressão tão popularizada na Espanha ao longo dos dois últimos séculos, “tienes más cuento que Calleja”. A frase utilizada em contextos nos quais há mais fantasia que realidade em uma história contada por alguém é ainda muito utilizada na linguagem coloquial. Saturnino Calleja (1855-1915), o idealizador da editora, se propôs a tornar acessíveis contos e livros escolares para crianças. Segundo Colomer, “la obra pionera de Calleja se asemeja así a la llevada a cabo por Newbery en el nacimiento de la literatura infantil inglesa en el siglo XVII” (2007, p. 94)².

Calleja publicou uma grande quantidade de contos escritos especialmente para crianças e jovens, difundindo contos de Grimm, Andersen, Perrault, entre muitos outros. Eram edições bem cuidadas que dividiam espaço com outras mais populares, mas sempre muito bem apresentadas. Bravo-Villasante chama a atenção para o fato de que Calleja sempre compreendeu que a literatura infantil é inseparável da ilustração artística, que a criança precisa ler e ver ao mesmo tempo. (BRAVO-VILLASANTE, 1972, p. 192). Do ponto de vista do texto, Calleja sempre primou por adaptar as narrativas para a realidade espanhola de maneira muito peculiar³.

A primeira edição do *Quixote* abreviado publicado pela Editorial Calleja pertence a uma coleção de livros para o desenvolvimento da capacidade leitora intitulada “El pensamiento infantil: método de lectura conforme a la inteligencia de los niños”, cujo volume 8 consistia em uma adaptação do *Quixote*. Essa coleção recebeu não só a aprovação eclesiástica, mas também a do Consejo de Instrucción Pública (Real Orden de 9 jan. 1895), e seus demais volumes se intitulavam “Lectura de manuscritos y poesías”, “Los deberes de los niños”, “El gráfico: trabajos manuales y lecciones de cosas sobre ciencias, artes y oficios”, entre outros. Como as coleções deste tipo possuíam um nível de dificuldade progressivo, pode-se inferir

² Para mais informações sobre a Editorial Calleja, remetemos o leitor à obra: CÓRDOBA Y CALLEJA, E. F. *Saturnino Calleja y su editorial*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2006.

³ São famosas, por exemplo, algumas adaptações significativas que os autores imprimiam aos contos tradicionais, como no caso de “Soldadinho de Chumbo”, que resolve abandonar sua caixa de brinquedos não em nome do amor à bailarina, mas sim em devoção à Virgem. Suas “adaptações criativas” contribuíram em muito para o sucesso de suas coleções; outro caso muito conhecido é o de Pinóquio reinventado, que recebe características semelhantes às de Dom Quixote, além de apresentar um novo personagem, um antagonista chamado Chapete, com inspirações “sanchescas” (BRAVO-VILLASANTE, 1972, p. 194).

que o *Quixote* foi designado para o último volume por tratar-se do auge da realização do método, sendo o volume que representa um maior nível de dificuldade para os jovens.

Não obstante, a edição do *Quixote* mais difundida de Calleja foi a de 1905, publicada por ocasião do terceiro centenário e também destinada às escolas, como indica o subtítulo “Edición Calleja para escuelas”. Embora aparentemente muito semelhante às suas antecessoras, as obras adaptadas de Fernando de Castro e Vincenti, esta adaptação possui uma estratégia sensivelmente diferente. Suas 682 páginas foram adaptadas preservando-se os capítulos intactos da obra original, ou seja, sem mudanças significativas no texto cervantino. Seu adaptador optou por simplesmente suprimir de modo completo alguns capítulos da obra original:

Para reducirla a un tamaño adecuado, ha sido preciso cercenar de ella varios capítulos, procurando, sin embargo, respetar la ilación de las aventuras del héroe manchego, y prescindir de las novelas como la del Curioso Impertinente, que no afectan al fondo de la obra. (CERVANTES, 1905, p. 7)

Essa adaptação foi reeditada continuamente por mais de quarenta anos e apresenta belíssimas ilustrações de Manuel Ángel. A edição foi tão bem realizada que, em comemoração ao quarto centenário da obra, em 2005, imprimiu-se maneira extraordinária uma edição fac-similar da mesma, por José J. Olañeta, editor.

Figura 6. Edição Calleja de 1905 Figura 7. Edição Calleja fac-similar de 2005

Fonte: Acervo pessoal (2013)

Em seu prólogo, dirigido “a los señores profesores de primera enseñanza”, Saturnino Calleja, o próprio fundador da editora, explica detalhadamente seu objetivo e o método seguido na edição do texto cervantino, como se viu no trecho destacado anteriormente. Do mesmo modo, Calleja menciona as celebrações do terceiro centenário e critica os autores atuais, por não apresentarem uma riqueza de vocabulário tão vasta como a do texto cervantino.

No prólogo direcionado às crianças, “a los niños”, Calleja lança mão da romântica metáfora de que todos podem ter, em sua alma, tanto o idealismo do Quixote quanto o egoísmo de Sancho: “Todos tenemos, queridos niños, algo de Quijote, y no poco de Sancho en nuestro corazón”, fornecendo aos pequenos exemplos de atitudes egoístas ou generosas que as crianças podem ter umas com as outras.

Saturnino Calleja parecia possuir, em alguma medida, a noção do papel social que sua editora poderia ter. Assim manifesta em seu prólogo: “La lectura del Quijote en las escuelas contribuirá, seguramente, a levantar en España la afición a lo clásico, y con este propósito hacemos esta edición (...)” (CERVANTES, 1905, p. 7).

O valor educativo do *Quixote* é o principal motivo para que haja uma boa difusão dessas adaptações, assim como sua aprovação e recomendação pelas instâncias governamentais e religiosas. Deste modo, seguindo a tendência da legislação das décadas anteriores, em 1912 uma Real Orden determina a leitura diária obrigatória de fragmentos de Cervantes durante as aulas, convocando, inclusive, professores e alunos a envolverem-se nessa tarefa de maneira criativa, com a oferta de prêmios às mentes mais destacadas. E, finalmente, no Real Decreto de 6 de março de 1920, fica estabelecida a leitura obrigatória de fragmentos do *Quixote* nas escolas da seguinte forma:

Dicha lectura ocupará el primer cuarto de hora de cada día [...] terminado el cual, el Maestro explicará a los alumnos, con brevedad y en términos apropiados para su inteligencia, la significación e importancia del pasaje o pasajes leídos. (MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES, 1920, p. 873-874)

É importante ressaltar que no texto do próprio decreto fica claro que se trata da leitura de um *Quixote* adaptado, pois o próprio ministério prevê, inclusive, a publicação de uma nova adaptação a cargo de importantes acadêmicos do período.

Embora as edições escolares representem a imensa maioria dos *Quixotes* que circulavam nesse período, a partir da segunda década do século XX começam a surgir novas iniciativas que rompem um pouco com o caráter estritamente didático dessas primeiras obras. Com significativas diferenças das primeiras obras publicadas, as seguintes adaptações representam uma mudança importante de paradigma editorial:

- *Histórias de Don Quijote* (narradas em formato de conto tradicional).
- *Aventuras de Don Quijote* (com intenções recreativas).

1.4 AS PRIMEIRAS ADAPTAÇÕES DO QUIXOTE EM LÍNGUA PORTUGUESA

Antes de tratar dos primeiros *Quixotes* adaptados para a língua portuguesa, é preciso mencionar o grande alcance que a obra de Cervantes teve em Portugal, sobretudo no Romantismo português. Maria Fernanda de Abreu, em seu conhecido estudo *Cervantes no romantismo português* (1994), analisa de maneira muito interessante essa presença; passando pela “sebastianização” de Dom Quixote, assim como pela retomada dos valores da cavalaria andante na literatura cavaleiresca portuguesa, culminando com o estudo da presença cervantina nas obras de Almeida Garret e Camilo Castelo Branco. Sua pesquisa se estende pelos campos da historiografia, da literatura comparada e da recepção da obra.

E por falar em recepção, circulava em Portugal, já no século XVIII, uma obra teatral intitulada *A vida de D. Quixote de la Mancha e do gordo Sancho Pança*, ao que parece, a primeira reescritura em língua portuguesa da obra cervantina. Essa peça, ou “ópera jocosa”, escrita pelo comediógrafo Antonio José da Silva, o Judeu, foi representada em 1733 em Lisboa e é considerada também a primeira manifestação da recepção do *Quixote* em terras lusitanas (ABREU, 1994, p. 71). O “Judeu”, como era conhecido, adaptou para o teatro diversas obras, clássicos da literatura ou da mitologia, entre eles as *Fábulas de Esopo* ou *Esopaida*, efetuando pequenas mudanças nos títulos (CORRADIN, 1998, p. 16)⁴. Segundo Fidelino Figueiredo, o “Judeu” compreendeu a obra de Cervantes “sem filosofismos, nem

⁴ Ao leitor que se interesse por um cotejo aprofundado entre a obra de Antonio José da Silva e o *Quixote* de Cervantes, indica-se o estudo de Flávia M. Corradin, *Antonio José da Silva, o Judeu: Textos versus (Con)textos*. Cotia: Íbis, 1998.

simbolismos, nem imaginosas hermenêuticas”, explorando sobretudo seu potencial cômico (FIGUEIREDO, 1920 *apud* ABREU, 1994, p. 71).

Do mesmo período são as primeiras traduções da obra cervantina, sendo suas novelas traduzidas antes do *Quixote*. Data de 1794 a primeira tradução das aventuras do cavaleiro manchego, enquanto algumas novelas haviam sido traduzidas alguns anos antes. Essa tradução anônima do *Quixote* foi publicada pela Tipografia Rollandiana em seis volumes e eliminou os prólogos do autor (ABREU, 1994, p. 75). No entanto, as traduções de maior relevância no período viriam posteriormente, com a publicação da tradução dos Viscondes de Castilho, a mais editada até hoje, tanto em Portugal quanto no Brasil (COBELO, 2010, p. 201).

No âmbito da literatura para a infância, o século XIX possui um papel decisivo no desenvolvimento desta modalidade em Portugal⁵, pois reconhece finalmente o direito à “preferência literária” por parte das crianças. Destaca-se a influência de João de Deus (*Campo das flores*) e Antero de Quental (*Tesouro poético da infância*) “na conscientização da necessidade de desenvolver nas crianças o gosto e a sensibilidade pela leitura, para além da moral e do lazer” (CALADO, 2009, p. 28) embora alguns críticos defendam que o objetivo didático permanece forte, inclusive nas obras acima mencionadas (ROCHA, 1992, p. 44).

As primeiras adaptações infantojuvenis que chegam à literatura portuguesa são, na verdade, traduções de adaptações: é o caso das traduções dos contos de Andersen, em 1867, após a visita do autor a Portugal (RED TEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN LIJMI, 2007, p. 75), assim como a *Odisseia*, a *Ilíada*, as *Fábulas de La Fontaine*, *Robinson Crusoe* e também nosso *D. Quixote*, entre outras (CALADO, 2009, p. 26).

Em finais do XIX e começo do XX surge um personagem importante na organização e difusão da literatura infantil, seja por meio de adaptações ou contos originais: Henrique Marques Junior. Esse estudioso não só coordenou diversas coleções dirigidas ao público infantil, como também publicou um estudo sobre a literatura infantil do período, intitulado *Achegas para uma bibliografia infantil* (1928)

⁵ É desse mesmo período o surgimento de algumas iniciativas que valorizam a retomada e a compilação de histórias tradicionais portuguesas. Expoente dessa literatura infantil “republicana” ou “de combate” é Ana de Castro Osório, que defende também que literatura popular seja objeto de leitura na escola. GOMES, J. A. Literatura portuguesa para a infância e para a juventude: os inícios (1900-1945). *Boletín Galego de Literatura*, 2004, p. 72.

que continua sendo uma referência para as pesquisas em literatura infantojuvenil. É de uma de suas coleções que provém o primeiro *Quixote* adaptado:

H. Marques Junior está presente em muito do que se fez nessa época. Através da colecção “Biblioteca das crianças”, promove a difusão dos contos de Grimm, de Perrault e da Condessa de Ségur em versões excelentes. [...] Foi também director da “Biblioteca Ideal”, colecção que incluiu *Dom Quixote de la Mancha* e as *Viagens de Gulliver*. (ROCHA, 1992, p. 60)

Essa primeira adaptação infantil do *Quixote* possui 146 páginas e, ao que parece, trata-se de uma tradução de uma adaptação francesa, mas como a introdução e as ilustrações são realizadas por portugueses, costuma-se considerá-la como sendo a primeira. Na mesma década, em 1927, é publicada *Aventuras de Dom Quixote contadas às crianças*, da coleção Manecas, com apenas 72 páginas e nenhuma ilustração (RED TEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN LIJMI, 2007, p. 238).

1.5 OS PRIMÓRDIOS DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA E A PRIMEIRA ADAPTAÇÃO DO QUIXOTE

Assim como em Portugal, o final do século XIX e o princípio do XX no Brasil tiveram grande importância, já que foram dados os primeiros passos da formação de nossa literatura infantojuvenil. Em Portugal, pudemos observar essa revisão crítica da literatura destinada aos mais jovens nas iniciativas de autores, professores e críticos ilustres como Ana de Castro Osório, Eça de Queiroz, Antero de Quental, Henrique Marques Junior, entre outros. Com o êxito de tal movimento na metrópole, no Brasil, ocorre um prolongamento dessa revisão crítica da literatura para a infância. Julia Lopes de Almeida, Figueiredo Pimentel, Carlos Jansen, Olavo Bilac, Silvio Romero, José Veríssimo e Monteiro Lobato, entre outros autores, eram unânimes em confirmar “a necessidade de se reestruturar os livros de ficção infantil, constituídos, basicamente, de traduções e adaptações de fábulas e contos clássicos europeus” (ALVES, 2008, p. 1).

Novamente, a presença da adaptação como recurso formador na construção de narrativas infantis se faz presente nas primeiras tentativas de criar uma literatura infantil nacional. Segundo Lajolo e Zilberman, a adaptação do modelo europeu não se restringia apenas aos contos de fadas e aos clássicos juvenis; ocorre também a

apropriação do modelo pedagógico e ideológico que via no texto infantil um aliado imprescindível para a formação do cidadão. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p. 32). Desse modo, era atribuída ao livro infantil, ou ao recente gênero da literatura infantojuvenil, a difícil tarefa de agradar às crianças, à família e à escola. Tanto Eça de Queiroz, em Portugal, quanto Olavo Bilac, no Brasil, acreditavam que a literatura infantil deveria empregar elementos de fantasia ou do maravilhoso somente quando isso pudesse redundar em ensinamentos morais. Acreditavam que os elementos para a composição das narrativas deveriam ser extraídos da realidade das crianças (ALVES, 2008, p. 4). No prefácio de seu livro de *Poesias infantis*, Bilac esclarece que preferiu descrever a natureza e as cenas de família, por exemplo, no lugar de evocar animais falantes, fadas protetoras ou bruxas perseguidoras (BILAC, 1913, p. 10). Assim, o autor esperava desenvolver o sentido do dever, o amor à pátria e as virtudes básicas esperadas de uma criança.

O prefácio de Bilac esclarece bem seus propósitos como escritor de livro infantil, principalmente quando declara sua intenção de contribuir para a “educação moral” das crianças (BILAC, 1913, p. 11). Uma maneira de apreender como se deram as discussões sobre a composição do gênero literatura infantil no Brasil nesse período é analisar os comentários críticos presentes não só nas poucas obras específicas sobre crítica literária no período, mas também nos prefácios, prólogos e na correspondência entre os autores. Esses escritos nos fornecem, como podemos observar, um material rico para avaliar tanto a evolução do pensamento sobre o livro para crianças como também registra os primeiros passos dessa modalidade. Em 1906, José Veríssimo, escritor e historiador da literatura, publica *Educação nacional*, onde realiza uma reflexão sobre o livro para crianças:

Os meus estudos feitos de 1867 a 1876 foram sempre em livros estrangeiros. Eram portugueses e absolutamente alheios ao Brasil os primeiros livros que li [...]. Acanhadíssimas são as melhorias desse triste estado de coisas, e ainda hoje a maioria dos livros de leitura, se não são estrangeiros pela origem, são-no pelo espírito. (VERÍSSIMO, 1906, p. 4)

“Estrangeiras pela origem e pelo espírito” foram as primeiras adaptações do *Quixote* para crianças brasileiras. Em uma consulta à seção de obras raras da Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro, é possível encontrar na encruzilhada do século XIX com o XX as primeiras adaptações traduzidas do francês e do alemão

para o português do Brasil. Embora aparentemente se trate de uma literatura transplantada, essas adaptações já apresentam algum avanço em relação aos livros “alheios ao Brasil” que menciona Veríssimo: foram traduzidas para o português do Brasil e não simplesmente importadas de Portugal. Ainda que distantes de uma literatura infantil efetivamente brasileira, essas obras conformam as primeiras iniciativas.

Segundo Leonardo Arroyo, nesse período as editoras começam a contratar tradutores brasileiros, mas esses profissionais recebiam muito mal pelo serviço prestado e seus nomes, muitas vezes, nem sequer figuravam nas edições (1968, p. 168) É o caso da adaptação *História de Don Quichote*, catalogada no acervo da Biblioteca Nacional, publicada no início do século XX pela H. Garnier, traduzida por “K. d’Avelar”, nome provavelmente fictício, já que não há nenhuma informação sobre o mesmo e ele consta como tradutor de diversos livros da mesma editora presentes no acervo.

As dificuldades intrínsecas ao trabalho do tradutor no Brasil de final do século XIX são mencionadas pelo alemão Carlos Jansen, tradutor da primeira adaptação do *Quixote* no Brasil de que se tem notícia. Em uma carta a Rui Barbosa, na qual solicita uma introdução para sua adaptação das *Viagens de Gulliver*, o tradutor revela sua insatisfação com relação ao reconhecimento de seu trabalho:

Tenho agora no prelo *As Viagens de Guiliver*, obra de que lhe envio algumas folhas e os cromos que devem acompanhar o texto — e tenho a ousadia de pedir-lhe uma introdução, como o Sr. Conselheiro, bom amante da instrução, as sabe fazer. Bem sabe que o editor mal paga o trabalho; mas um operário como eu aspira a mais alguma coisa do que ao rendimento material; desejo muito ver amparado o meu óbulo pela magnificência de quem sabe dar como o meu amigo, e assim espero não há de despachar com um “Deus lhe favoreça, irmão!”. (BARBOSA, 1887, p. 245)

Professor do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, o alemão Carlos Jansen popularizou os clássicos entre a juventude com suas traduções. Jansen foi um dos primeiros a traduzir obras para crianças para o português do Brasil. Suas traduções coincidem com os primeiros livros infantis feitos no país. Simultaneamente à publicação de sua coleção de clássicos, aparecem publicadas obras como *Contos da Carochinha*, adaptação de Figueiredo Pimentel (1894), e também as obras didáticas direcionadas à infância de Olavo Bilac (1904) e Julia Lopes de Almeida

(1886) (VIEIRA, 2004, p. 62). No caso desta última, sua obra *Contos infantis*, em coautoria com sua irmã Adelina Lopes Vieira, obteve a aprovação, em 14 de abril de 1891, da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Capital Federal, para ser adotada nas escolas. Com os mesmos objetivos didático-morais defendidos por Bilac, seu livro se compunha de narrações singelas, que em geral destacavam a importância da virtude e da solidariedade. Autora de mais de quarenta títulos, Julia Lopes de Almeida⁶ engrossava o coro dos intelectuais que defendiam uma literatura infantil menos fantasiosa, com uma linguagem mais adequada aos brasileiros, tanto do ponto de vista do idioma quanto dos temas selecionados (GONÇALVES, 2004, p. 33). Com relação ao idioma, cabe destacar que, embora defendesse a utilização do português brasileiro nos livros para crianças, a autora optava sempre por uma língua culta, sem distinções e variedades linguísticas, não importando a idade ou a classe social de seu personagem. Assim, um menino se expressa em português castiço do mesmo modo que um lavrador, sempre respeitando uma língua formal, distante da oralidade (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p. 42).

As primeiras traduções de adaptações de Carlos Jansen e também as Figueiredo Pimentel⁷ foram uma iniciativa importante para que os jovens leitores brasileiros do final do século XIX começassem a desfrutar de livros escritos especialmente para eles, que não só levavam em conta as diferenças consideráveis entre o português do Brasil e o de Portugal, mas que ao mesmo tempo resgatavam o que havia de melhor na literatura infantojuvenil europeia. Na mesma carta já citada anteriormente, Jansen explica a Rui Barbosa como se organiza sua coleção de clássicos para a juventude:

Como sabe, criei entre nós uma biblioteca juvenil para ensinar a ler a geração presente. Foram publicados já: *Contos seletos de Mil e uma Noites*, prefaciados por Machado de Assis; *Robinson Crusoe*, com introdução de Silvio Romero; *Dom Quixote* patrocinado por Ferreira de Araújo. (BARBOSA, 1887, p. 245)

⁶ A escritora e feminista Julia Lopes de Almeida é considerada um nome importante da literatura brasileira de seu tempo, não só por sua contribuição à literatura infantil, mas sobretudo por sua atuação política na defesa dos direitos das mulheres e também por sua extensa obra direcionada aos adultos. Para mais informações sobre a escritora, remetemos o leitor ao seguinte estudo: GONÇALVES, D. V. Julia Lopes de Almeida e a educação brasileira no fim do século XIX: um estudo sobre o livro escolar *Contos infantis*. *Revista Portuguesa de Educação*. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417103>>. Acesso em: 29 jun. 2014.

⁷ *Contos da Carochinha* (1896) foi a primeira coletânea de literatura infantil organizada com a intenção de traduzir para a linguagem brasileira os contos infantis que circulavam em português de Portugal ou em outras coleções estrangeiras. Cf. COELHO, N. N. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. São Paulo: Manole, 2010. p. 233.

Embora diversas vezes erroneamente datada em 1901, a primeira tradução de uma adaptação do *Quixote* para o português do Brasil data de 1886⁸, ou seja, anterior à carta que Jansen envia, em 1887, a Rui Barbosa. Traduzida do alemão para o português do Brasil, a obra possuía 397 páginas e continha o subtítulo “redigido para a mocidade brasileira segundo o plano de F. Hoffmann”.

Jansen realizou inúmeras traduções pela Editora Laemmert e várias delas obtiveram grande êxito, posicionando assim a editora como pioneira na literatura infantil no Brasil⁹, segundo Hallewell (2005, p. 267). Suas adaptações mais bem-sucedidas foram a de *Mil e uma noites* e a de *Barão de Münchhausen*, provavelmente por conta do ineditismo dessas obras em terras brasileiras. Em seu prefácio à primeira, Machado de Assis tece alguns comentários sobre o ofício de Jansen.

O Sr. Carlos Jansen tomou a si dar à mocidade brasileira uma escolha daqueles famosos contos árabes das *Mil e uma Noites*, adotando o plano do educacionista alemão Franz Hoffmann. Esta escolha é conveniente; a mocidade terá assim uma amostra interessante e apurada das fantasias daquele livro, alguns dos seus melhores contos, que estão aqui, não como nas noites de Sheherazade, ligados por uma fábula própria do Oriente, mas em forma de um repositório de coisas alegres e sãs. (ASSIS, 2004, p. 917)

Como Jansen, além de tradutor e escritor, era também professor, podemos inferir que essas primeiras adaptações traduzidas estavam de algum modo circunscritas ao âmbito escolar. Embora não tenham sido oficialmente adotadas, como foi o caso de *Contos infantis*, seguiam o plano “educacionista”, como nomeia Machado, de Franz Hoffmann (1814-1882), ilustre educador alemão que criou em seu país uma coleção de obras clássicas adaptadas. Jansen decidiu transplantar para o Brasil o mesmo projeto, tendo o cuidado de utilizar nas traduções o português brasileiro, idioma que dominava.

Jansen nasceu em Colônia, na Alemanha, e veio para o Brasil com 22 anos de idade. Além das traduções, publicou também uma novela intitulada *O patuá*, que foi incluída na *Revista Brasileira* em 1879 e posteriormente traduzida ao alemão

⁸ Cf. DINIZ, C.F.S. *João Simões Lopes Neto, uma biografia*. Porto Alegre: Editora Age, 2003. p. 239.

⁹ Olavo Bilac também chegou a atuar como tradutor da Laemmert, mas logo transferiu-se à Francisco Alves.

(FARIA, 2008, p. 37). Sobre suas qualidades como escritor e falante do português, vale a pena ler o veredito de Machado de Assis no já citado prefácio:

Este, se ao cabo de poucas páginas vier a espantar-se de que o Sr. Carlos Jansen, brasileiro de adoção, seja alemão de nascimento, e escreva de um modo tão correntio a nossa língua, não provará outra coisa mais do que negligência da sua parte. A imprensa tem recebido muitas confidências literárias do Sr. Carlos Jansen; a *Revista Brasileira* (para citar somente esta minha saudade) tem nas suas páginas um romance do nosso autor. E conhecer e escrever uma língua, como a nossa, não é tarefa de pouca monta, ainda para um homem de talento e aplicação. O Sr. Carlos Jansen maneja-a com muita precisão e facilidade, e dispõe de um vocabulário numeroso. Esse livro é uma prova disso, embora a crítica lhe possa notar uma ou outra locução substituível, uma ou outra frase melhorável. São minúcias que não diminuem o valor do todo. (ASSIS, 2004, p. 918)

Respeitado por seu talento como escritor, Carlos Jansen teve um papel importante tanto no nascimento da literatura infantil no Brasil quanto na difusão do *Quixote* entre os mais jovens. Embora estejamos diante de uma obra que, escrita originalmente em espanhol, fora traduzida e adaptada à língua alemã para então ser essa adaptação traduzida ao português, a mesma tornou-se, sem dúvida, uma referência para as obras posteriores, como veremos nas cartas em que Monteiro Lobato a menciona. Fiquemos então, mais uma vez, com as sábias palavras de Machado:

Esquecia-me que o livro é para adolescentes, e que estes pedem-lhe, antes de tudo, interesse e novidades. Digo-lhes que os acharão aqui. Um descendente de teutões conta-lhes pela língua de Alencar e Garrett umas histórias mouriscas: com aquele operário, esse instrumento e esta matéria, dá-lhes o Sr. Laemmert, velho editor incansável, um brinquedo graciosíssimo, com que podem entreter algumas horas dos seus anos em flor. (ASSIS, 2004, p. 918)

Essa recepção positiva da obra de Jansen por parte de importantes nomes do período, como Machado de Assis, Silvio Romero, Rui Barbosa e, com algumas ressalvas, Monteiro Lobato, não era algo ocasional ou gratuito. Nem sempre as adaptações infantis eram bem recebidas. Um caso curioso de adaptação de obra clássica que repercutiu negativamente foi o da considerada “lamentável” abreviação modernizada de *Os Lusíadas*, levada a cabo pelo Barão de Paranapiacaba. A adaptação foi execrada por Silvio Romero que disparou:

Que horror! Um espírito cansado e retrógrado, querendo modernizar um monumento genial, novo, fresco, matinal, como se fora ontem escrito, uma criação que não tem data; porque é contemporânea de todas as fases da cultura humana, como os *Lusíadas*! Custa em verdade conter a indignação. E há e houve simples que aplaudiram tudo aquilo! [...] Modernizar Camões! (ROMERO, 1960, p. 895 *apud* FARIA, 2008, p. 36)

Essa controversa obra inaugurou a Biblioteca Escolar, uma iniciativa do Conselho de Instrução do Império, que traduziu para o português do Brasil diversas obras da literatura infantil europeia no final do século XIX e que, de algum modo, também fez parte da reação às edições portuguesas impostas aos alunos do Colégio Dom Pedro II.

Embora a literatura infantojuvenil desse período ainda estivesse bastante relacionada com objetivos didáticos, não é possível afirmar que estivesse tão dependente do âmbito escolar como no caso espanhol. As editoras e os autores tinham em seu horizonte a adoção de suas obras pela escola, mas nem sempre isso ocorria. O sistema de ensino brasileiro enfrentava uma reviravolta no período, passando por diversas reformas desde as ações do Marquês de Pombal, que praticamente demoliu o sistema de ensino ao suprimir as escolas jesuítas no século anterior, sem que fosse possível uma transição sem traumas ou a criação de um novo sistema que viesse substituí-lo, embora diversas medidas estivessem em andamento, tais como a criação de um Ministério de Instrução em 1889, ano da nossa independência.

1.5.1 Monteiro Lobato e a primeira adaptação brasileira do *Quixote*

Este é um trabalho sobre adaptação, mais especificamente uma proposta de estudo que pretende analisar adaptações de *Dom Quixote* direcionadas ao âmbito escolar espanhol e brasileiro atual. Embora esteja fora do escopo deste trabalho uma análise mais aprofundada do primeiro *Quixote* adaptado por um brasileiro, este continua sendo um trabalho sobre o ato de adaptar. Sendo assim, contemplemos então a obra que se configurou como um verdadeiro tratado do ato de adaptar, abreviar e adequar para jovens leitores.

A importância da atuação de Monteiro Lobato tem sido reiterada constantemente por meio de diversos estudos específicos sobre sua obra e também

por sua onipresença e evidenciada importância em trabalhos de cunho panorâmico, crítico ou histórico que tratam da literatura brasileira em geral e especificamente da literatura infantojuvenil. Se nas décadas anteriores se ensaiou um distanciamento da dependência com relação ao modelo europeu de livro para crianças, com Lobato começa de fato a haver um rompimento desse círculo de dependência tanto da literatura infantil europeia quanto dos preceitos cívicos e morais da literatura infantil contemporânea no período.

Com a publicação de *A menina do Narizinho Arrebitado*, em 1920, Monteiro Lobato começa a percorrer um caminho novo, nunca antes trilhado na literatura para crianças. Esse primeiro livro é o resultado de um longo processo de reflexão e amadurecimento sobre a escrita para crianças, processo este registrado em sua extensa correspondência ao longo de quarenta anos com Godofredo Rangel. Analisar esse material é imprescindível para um estudo aprofundado do nascimento de uma literatura infantil brasileira:

A novidade nas ideias de Lobato sobre literatura e respectivos gêneros repercute porque o escritor emite opiniões, como leitor apaixonado, porém, nunca superficial e descuidado sobre o objeto de seu interesse. As palavras e as imagens quase sempre se originam de coisas e de situações que cercam o cotidiano do homem. Lobato as mistura, as combina, elaborando definições e conceitos; embasa-se em análise crítica consistente, alcançando, entretanto, o leitor comum. (PEREIRA, 2010, p. 2-3)

Seus escritos revelam de maneira peculiar sua “poética interna” ao escrever textos para crianças. Como estudiosos do *Quixote* de Cervantes, sabemos que um novo gênero não nasce de uma única obra ou de um único autor. Por mais inovador que seja esse “salto” em determinado texto, a “inovação” exige amadurecimento, composição e permanente diálogo com outras obras, contemporâneas ou não. Reservadas as devidas proporções, a correspondência lobatiana compartilha, em alguma medida, esse processo, expondo suas dúvidas, suas leituras, seus projetos, evocando outras obras, fazendo autocrítica do próprio processo.

Lobato, desse modo, reaproveita a tradição folclórica, incorporando às suas narrativas personagens do imaginário nacional como o moleque Saci Pererê e a monstra Cuca, além de contos da tradição oral. Por meio de uma ambientação rural, Lobato resgata o contato da criança com a terra à qual pertence, por meio da criação do mundo mágico do Sítio do Picapau Amarelo, onde seus personagens

infantis podem desfrutar de grande liberdade de ação e imaginação. O escritor não só retoma os personagens folclóricos, também cria seu próprio “folclore” com invenção de personagens mágicos, como a boneca falante Emília e o sábio Visconde de Sabugosa, um boneco-espiga falante. Entretanto, sua atitude inovadora não se restringiu apenas ao novo enfoque temático, com Lobato “problematizou-se o tema da nossa modernidade, das relações entre os mundos da oralidade e das letras, entre o local e o universal” (SOARES, 2007, p. 172). Assim, ser moderno para Lobato consistia em retomar e valorizar o rural, literalmente cultivar nossas raízes, sem, no entanto, excluir ou renegar o universal, como se pode constatar ao analisar sua releitura e aproveitamento dos clássicos. A incorporação da oralidade em seus textos facilita a leitura para os pequenos e ao mesmo tempo esboça uma reação, “o combate contra o ‘ranço’ da linguagem tradicional, importada da França e referendada pela academia”. O autor critica “a busca de palavras raras, a gramatiquice e o empolamento da linguagem” (PEREIRA, 2010, p. 3), presente na literatura brasileira do período.

Para melhor compreender o pensamento de Lobato, selecionamos três fragmentos de sua correspondência com Godofredo Rangel:

Ando com idéias de entrar por esse caminho: livros para crianças. De escrever para marmanjos já me enjoiei. Bichos sem graça. Mas para as crianças um livro é todo um mundo. Lembro-me de como vivi dentro do *Robinson Crusoe* do Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora; sim morar, como morei no *Robinson* e n’*Os filhos do Capitão Grant*. (LOBATO, 1959, p. 239)

Antológica passagem de sua correspondência, esse fragmento demonstra o entusiasmo do autor em abraçar a tarefa de escrever para crianças. Trata-se de um momento crucial na trajetória do autor de *Urupês*, já que tal tarefa, nesse período, ainda não gozava de grande reconhecimento. No fragmento, também está implícito um elogio à adaptação de Jansen de Robinson Crusoe que tanto o encantou quanto inspirou.

No trecho a seguir, o autor critica um original enviado por Godofredo Rangel. Trata-se de reflexões sobre o leitor e o ato de escrever, e há um compartilhamento de recursos e estratégias utilizados em sua composição, assim como Lobato demonstra sua consciência sobre a recepção e o horizonte de expectativas do leitor:

Tu tens passagens belíssimas, mas estragadas pela abundância de detalhes. Queres descrever tudo quando o certo é apenas sugerir – é dar um rápido relevo de estereoscópio com meia dúzia de pinceladas rápidas e manhosas. Pinceladas carrapicho, nas quais se enganchem as reminiscências do leitor. Forçamo-lo a colaborar conosco – ele vê mil coisas que não dissemos, mas que com os nossos carrapichos soubemos acordar dentro dele. (LOBATO, 1959, p. 13-14)

E, por último, um fragmento que se remete mais especificamente ao ato de adaptar, tema central deste trabalho:

Ando com várias idéias. Uma: vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. Veio-me diante da atenção curiosa com que meus pequenos ouvem as fábulas que Purezinba conta. Guardam-nas de memória e vão recontá-las aos amigos – sem, entretanto, prestarem nenhuma atenção à moralidade, como é natural. A moralidade nos fica no subconsciente para ir se revelando mais tarde, à medida que progredimos em compreensão. Ora, um fabulário nosso, com bichos daqui em vez dos exóticos, se for feito com arte e talento dará coisa preciosa. (LOBATO, 1959, p. 104)

Sua reflexão sobre o ato de “recontar”, baseada em sua experiência cotidiana com sua esposa e filhos, suas conclusões sobre a presença de preceitos moralizantes nas fábulas infantis e por fim seu desejo de incorporar aos seus relatos as coisas da terra, “os bichos daqui”, demonstram que, para o escritor, a literatura não estava dissociada do dia a dia, como uma manifestação separada do indivíduo.

As contribuições de Lobato não se restringiram apenas à esfera literária: o escritor também contribuiu para o crescimento do mercado de livros no Brasil. Assim, Lobato investe progressivamente na literatura para crianças, de um lado como autor, de outro como empresário, fundando editoras como a Monteiro Lobato e Cia., depois a Companhia Nacional e a Brasiliense (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p. 46). É conhecida sua participação ativa na distribuição de seus livros, enviando exemplares para escolas, por exemplo, para assim induzir sua adoção pelos professores. Em um mercado editorial desfavorável¹⁰, Lobato buscava que suas

¹⁰ “As tiragens eram baixíssimas; raramente uma edição ultrapassava a quantidade de mil exemplares. O mercado consumidor, por sua vez, era bastante escasso. Os autores só podiam contar com um universo muito restrito de leitores em razão do alto índice de analfabetismo.” (FARIA, G. D. As primeiras adaptações de *Robinson Crusoe* no Brasil. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*,

obras fossem adotadas nas escolas para assim garantir seu espaço, embora escrevesse livros com propostas diferentes às que estavam em voga nas salas de aula. Deste modo, a obra *Narizinho Arrebitado* contrastava com o moralismo das obras adotadas paralelamente, como *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manoel Bonfim, e *Saudade*, de Tales de Andrade, obras estritamente pedagógicas e moralizantes:

(...) a propósito dos textos escolares de Olavo Bilac, o ensinar “pela literatura”, centrado na função conotativa da mesma, prevalecia sobre o ensinar “para literatura”, com vistas à formação de um público literariamente amadurecido (LAJOLO, 1982 *apud* SOARES, 2007, p. 173).

Lobato acreditava no desafio de criar uma obra infantil que valorizasse os elementos de dentro e de fora do ambiente nacional, sem se restringir a algum deles, por razões externas ao texto; do mesmo modo prezava uma linguagem mais próxima à oralidade. No segundo volume de *Reinações de Narizinho*, encontramos o seguinte fragmento:

A moda de Dona Benta de ler era boa. Lia “diferente” dos livros. Como quase todos os livros para crianças que há no Brasil são muito sem graça, cheio de termos do tempo da onça ou só usados em Portugal, a boa velha ia traduzindo aquele português de defunto em língua do Brasil de hoje. (LOBATO, 2008, p. 36)

Composta por Lobato para ser a avó que toda criança gostaria de ter, Dona Benta é a contadora de histórias do Sítio do Picapau Amarelo. Seu papel, no entanto, transcende seu estatuto de personagem, já que é por meio do filtro de suas palavras que as crianças conhecerão diversas histórias, carinhosamente adaptadas para elas. Não é Lobato o adaptador do primeiro *Quixote*, é a cuidadosa Dona Benta, que “lia diferente dos livros” e iluminava o português obscuro no qual estavam escritos tantos livros para pequenos.

O projeto de Lobato de adaptar diversas obras advindas da literatura europeia surgiu junto com seu interesse de escrever livros para crianças, e, como veremos essas duas atividades se cruzarão na criação de obras que são um híbrido de criação e adaptação, como o caso do *Quixote*.

Lobato via a necessidade de expansão do acervo para as crianças, e isso estimulou seu trabalho de adaptador e também de tradutor, de modo que conciliava as traduções, das quais foi produtor fecundo, com seus dotes de escritor e de editor, sua veia artística com sua vocação empreendedora ou empresarial (PRADO, 2007, p. 3) o que redundou no êxito de sua obra de modo geral.

Assim, publica em 1936 o *Dom Quixote das crianças*, resultado desse projeto editorial no qual pretendia oferecer ao público infantil uma nova versão mais abasileirada não só do clássico espanhol, como também de outras obras:

Pretendemos lançar uma série de livros para crianças, como *Gulliver*, *Robinson* etc., os clássicos, e vamos nos guiar por umas edições do velho Laemmert, organizadas por Jansen Muller. Quero a mesma coisa, porém com mais leveza e graça de língua. Creio até que se pode agarrar o Jansen como “burro” e reescrever aquilo em linguagem deslitteralizada. (LOBATO, 1959, p. 233)

Lobato espera que seu amigo Godofredo Rangel assuma a empreitada, no entanto ele mesmo acaba por aperfeiçoar a ideia inicial publicando uma obra singular que, ao mesmo tempo que adapta o texto clássico, também o insere no marco narrativo do Sítio do Picapau Amarelo.

Como demonstrou Prado, o personagem Dom Quixote também surge em outras obras de Lobato, tais como *História do mundo para crianças* (1933) e *História das invenções* (1935). Anterior à publicação da adaptação, encontrou-se

breves comentários a respeito do herói, que podem ser interpretados como uma “jogada de marketing”, ou um recurso frequente de Lobato, que conduz o leitor a outras obras suas através de comentários ou notas de rodapé. (PRADO, 2007, p. 5)

As obras adaptadas lobatianas foram as primeiras obras desse gênero a chamar a atenção para o seu texto, pensando no ponto de vista estético. Diversos estudos têm se debruçado sobre suas adaptações, o que nos abre caminho para seguir adiante nas pesquisas sobre obras abreviadas, tão presentes ainda hoje no âmbito escolar, mas que não são objeto de análise mais rigorosa. São de destacar os estudos de Diógenes Buenos Aires de Carvalho sobre as adaptações de *Robinson Crusoe* e de Adriana Silene Vieira sobre as *Viagens de Gulliver* ao Brasil. Em relação ao *Dom Quixote das crianças*, temos, além de diversos artigos da professora Marisa Lajolo, o estudo da colega Rosa Maria Justo, *Os moinhos de*

vento no Brasil, e também a já citada Amaya Obata Mouriño de Almeida Prado e sua dissertação intitulada *Adaptação: uma leitura possível. Um estudo de Dom Quixote das crianças de Monteiro Lobato*. Igualmente temos notícia do trabalho realizado por Socorro Acioli, *De Emília a Dona Quixotinha: uma aula de leitura com Monteiro Lobato*, ao qual ainda não obtivemos acesso.

Ao contrário da primeira adaptação espanhola do *Quixote*, a brasileira possuía em seu horizonte outros objetivos que não só o didático. Nosso cavaleiro invade as aventuras dos personagens do Sítio quando a boneca Emília avista a edição traduzida pelos Viscondes no alto de uma estante. A boneca, curiosa, tenta alcançá-lo, pede ajuda ao Visconde de Sabugosa e juntos começam uma atrapalhada artimanha para descer o livro da estante. Os dois levam um curioso tombo, já que a pesada edição dos Viscondes acaba por “soterrar” o personagem Visconde. A partir da leveza da brincadeira é que Dom Quixote surge, pelo filtro das palavras de Dona Benta:

Meus filhos – disse Dona Benta –, esta obra está escrita em alto estilo, rico de todas as perfeições e sutilezas da forma, razão pela qual se tornou clássica. Mas como vocês ainda não têm a necessária cultura para compreender as belezas da forma literária, em vez de ler vou contar a história com palavras minhas. (LOBATO, 2010, p. 17)

Ao tentar ler, sem sucesso, para Emília, Narizinho e Pedrinho a tradução da obra integral, Dona Benta decide então adaptar e desse modo vai expondo todas dificuldades e constrangimentos inerentes a esse ato de “recontar” um texto que não foi originalmente concebido para crianças brasileiras. Se na Espanha de Cervantes havia sim a possibilidade de alguma criança, mesmo que com dificuldades, se arriscar na leitura das aventuras do cavaleiro manchego, no Brasil Dom Quixote aterrissa no universo infantil enfrentando inúmeros obstáculos linguísticos e culturais. Se levarmos em conta que a primeira adaptação publicada no Brasil foi feita a partir de uma obra alemã e que foi levada a cabo por um cidadão alemão, para só então ser revista quarenta anos depois por Lobato, podemos entender os complexos caminhos percorridos por nosso cavaleiro.

Se a correspondência de Monteiro Lobato com Godofredo Rangel pode ser lida como uma espécie de tratado sobre a formação da literatura infantil brasileira, sua obra *Dom Quixote das crianças* pode ser lida como um tratado sobre o ato de adaptar para crianças. Ao iniciar a leitura, Dona Benta elogia o português com o qual

se escreveu (traduziu) a obra, diz que é um português “perfeito”. Depois de escutar algumas linhas da tradução dos Viscondes, a boneca Emília protesta:

Ché! – exclamou Emília – se o livro inteiro é nessa perfeição de língua, até logo! Vou brincar de esconder com o Quindim. Lança em cabido, adarga antiga, galgo corredor... Não entendo essas viscondadas, não... (LOBATO, 2010, p. 17)

Dali em diante, Dona Benta passa a contar as histórias com suas próprias palavras, o que Emília imediatamente aprova “Com palavras suas e de Tia Nastácia e minhas também (...) Os viscondes que falem arrevesado lá entre eles”. Desse modo, Lobato expõe o que ele considera uma das dificuldades na leitura dos livros do período por parte das crianças. Solucionado esse primeiro problema, adaptando-se a linguagem, Dona Benta prossegue a história:

Em certa aldeia da Mancha (que é um pedaço da Espanha), vivia um fidalgo aí de uns 50 anos, dos que têm lança atrás da porta, adarga antiga, isto é, escudo de ouro, e cachorro magro no quintal – cachorro de caça (LOBATO, 2010, p. 17).

O que para o leitor adulto talvez pareça ter sido suficiente para começar a entender a obra, para a curiosa Emília ainda não estava claro, então ela pergunta para que servem a lança e o escudo e, nesse momento, Dona Benta se vê diante do abismo cultural que separa a Espanha dos tempos de Cervantes e a realidade das crianças que transitam descalças no quintal de seu Sítio. Paciente, a “adaptadora” explica de maneira simples e resumida o contexto histórico da época e ainda assim a boneca faz mais uma intervenção desconcertante, dizendo que os nobres cavaleiros eram na verdade “uns vagabundos”, já que tinham por única ocupação a caça.

Dona Benta prossegue a leitura até o trecho em que se menciona a paixão de Dom Quixote pelos livros de cavalaria, e é quando o menino Pedrinho intervém para explicar para as outras crianças o que seria a cavalaria. “– Eu sei o que é cavalaria!” – As estratégias de Lobato para inserir os conteúdos culturais desconhecidos da maioria das crianças são bastante variadas e interessantes. Ao colocar no discurso das crianças não só as perguntas, mas também as respostas sobre o universo da obra adaptada, Lobato cativa também seu leitor, que rapidamente se identifica com as dificuldades e intervenções dos personagens. Dona Benta elogia a intervenção

do menino Pedrinho, o que o incentiva a continuar participando da composição dessa obra adaptada, agora não só por Dona Benta, mas pelas crianças também.

Ao prosseguir a história, Dona Benta faz um interessante adendo, no qual explica o objetivo de Cervantes ao escrever o *Quixote*, segundo o prólogo da obra original: “Cervantes escreveu este livro para fazer troça da cavalaria andante, querendo demonstrar que tais cavaleiros não passavam de uns loucos” (LOBATO, 2010, p. 19). Curiosa é a interpretação que Dona Benta faz do prólogo para poder transmiti-lo às crianças, relacionando com os objetivos da obra. A simpática senhora, no entanto, não se prolonga, acrescentando na sequência uma informação de cunho mais prático: Cervantes era um gênio e sua obra se tornara imortal. “Não existe no mundo inteiro nenhuma criação literária mais famosa que a sua.” Assim, localiza a obra no universo literário das crianças e ressalta sua importância. Algo que para um adulto seria óbvio, para a criança seguramente soa como uma grande novidade e assim é inserida no meio da história, e não antecedendo sua leitura, como seria o natural de um adulto disposto a ler o *Quixote* para uma criança.

Mais adiante, outro impasse: a narrativa trata da escolha do nome de Rocinante, então surge Babieca e as crianças não têm a menor ideia de quem seja: “– Que Babieca é esse, vovó?”, o que conduz Dona Benta a uma nova digressão para explicar outro dado cultural distante do universo das crianças brasileiras: quem foi *El Cid*.

Consideramos importante expor esses exemplos de estratégias adotadas por Lobato nessa primeira adaptação, por diversas razões: a primeira é que se trata de uma obra que expõe de maneira bastante criativa as barreiras linguísticas e culturais impostas na adaptação de uma obra que pertence literalmente a outro mundo. Por outro lado, se a adaptação de Lobato revela as dificuldades, também ressalta toda a beleza que há em apresentar a uma criança um mundo novo, inexplorado, para que nele “possa morar”, como bem almejava o escritor. Lobato não conhecia a teoria da recepção, porém os procedimentos de seu texto parecem bastante identificados com as teorias de Jauss e Iser: “Referindo-se a normas e valores como, por exemplo, o comportamento social de seus possíveis leitores, o texto estimula os atos que originam sua compreensão” (ISER, 1996, p. 9).

Se adaptar um clássico para a juventude é transmitir uma leitura previamente feita por um adulto, com suas concepções de mundo e de literatura, esse ato,

portanto, exige um diálogo permanente entre o texto e o leitor, o qual é exposto por Lobato nas linhas de *Dom Quixote das crianças*.

Como se havia mencionado antes, *Dom Quixote das crianças* é uma das poucas adaptações que suscitou estudos mais aprofundados, já que sua qualidade estética permitiu que se analisasse a obra além de sua relação puramente intertextual com o clássico cervantino. Rosa Maria Justo, por exemplo estuda a relação que ambos os escritores mantêm com seu leitor e a preocupação com o mesmo ao longo de suas obras. Assim, para a pesquisadora, leitor e leitura desempenham papéis importantes nos textos de Cervantes e Lobato, porém essa tendência se manifesta de maneira diferente nas duas obras, com objetivos distintos inclusive (JUSTO, 2006). Já Amaya Almeida Prado estuda, entre outros temas, a apropriação por parte de Lobato da estrutura narrativa cervantina e a preocupação de ambos os autores com a recepção (2007).

Em um ensaio que compõe seu mais recente livro, a professora Maria Augusta da Costa Vieira também analisa alguns aspectos do *Quixote* adaptado por Monteiro Lobato. Em sua leitura, chama a atenção para o fato de que em sua adaptação Lobato evidencia uma interpretação coerente com a abordagem romântica do *Quixote* (VIEIRA, 2012, p. 102). A autora também aborda desaparecimento da figura feminina na adaptação e a consequente ausência da personagem Dulcineia; assim como também chama a atenção para a data de publicação da obra, 1936, ano em que eclode a Guerra Civil Espanhola.

Outras obras de Lobato dialogam com *Dom Quixote*. Prado chama a atenção para um episódio da obra *Sítio do Picapau Amarelo* em que o personagem Dom Quixote visita o sítio e encontra a mesma tradução dos Viscondes localizada por Emília. O personagem então decide “criticar” a obra que as crianças lhe mostram, à semelhança do episódio da obra original em que o cavaleiro se depara com o *Quixote* apócrifo ou quando encontra seu próprio livro em uma gráfica em Barcelona (PRADO, 2007, p. 121). Do mesmo modo, Lobato também é inovador na adaptação de outras obras clássicas e no tratamento dos personagens dessas obras que por vezes circulam livremente pelo sítio. O autor está sempre buscando integrar o universal com o local, como no belíssimo trecho abaixo, em que destacamos o encontro entre Emília e Alice de Lewis Carroll, na obra *Memórias de Emília*:

– Que coisa gostosa – murmurou Alice –, chupar laranja-lima ao lado de um anjinho do céu que conta as coisas de lá! Estou mudando de opinião, Emília. Estou achando que esse sítio de Dona Benta é ainda mais gostoso que o nosso Kensington Garden lá de Londres...
 – E é mesmo – observou Narizinho. – Não há lugar no mundo que valha o sítio da vovó. Quem o vê pela primeira vez, com estas árvores velhas, todo expandorgado, não dá nada por ele. Mas depois que o conhece não troca nem pela Califórnia, que é um paraíso. O sítio da vovó é gostoso como um chinelo velho. (LOBATO, 2007, p. 38)

É interessante observar, antes da finalização deste capítulo, o modo como surge, no Brasil e na Espanha, a primeira adaptação de *Dom Quixote*. Oitenta anos as separam no tempo, no entanto ambas surgiram, em cada cultura, com o nascimento da literatura infantil, ou nas primeiras tentativas de se escrever livros para o público infantil. Tão logo surgiram os primeiros livros para crianças, incluiu-se *Dom Quixote* em seu acervo, lugar que continua ocupando até hoje nas estantes infantis brasileiras e espanholas.

De 1856 é a primeira adaptação do *Quixote* na Espanha, abreviada pelo professor Fernando de Castro, um verdadeiro “*tesoro de enseñanzas*” de seiscentas páginas. O livro, respeitoso com o texto cervantino, demonstrava ainda certa distância do universo infantil, tanto pelo extenso número de páginas quanto pela ausência de ilustrações. Não é à toa que Fernando de Castro utiliza praticamente o mesmo texto para sua edição adaptada para adultos, o *Don Quijote para todos*. Mais adiante, essa mesma edição será assumida pela Editora Hernando e adotada pelas escolas no âmbito do terceiro centenário da obra cervantina.

No Brasil, a distância temporal entre nossas primeiras adaptações se deveu, sobretudo, ao fato de que até 1889 não éramos um país independente e que, após a Proclamação da República, se iniciou um longo processo de independência artística; descobrir nossa própria cultura foi um processo longo e, dentro desse período, descobrir qual literatura ofereceríamos a nossas crianças era mais um detalhe de todo um movimento que atingia as mais variadas formas artísticas.

Pouco a pouco fomos descolando da Europa, tivemos em 1922 a Semana de Arte Moderna, dois anos depois da publicação de *Narizinho arrebitado* de Lobato e, portanto, o pontapé inicial da literatura infantil brasileira.

Nosso primeiro *Quixote* é de 1936, e tivemos a sorte de ser escrito por um autor legítimo de literatura para crianças. Desvinculado de certo modo dos objetivos didáticos e do moralismo presente nas obras infantis contemporâneas, nosso

Quixote vem à luz no Sítio do Picapau Amarelo, no meio de uma travessura de Emília e acolhido pelo cuidado e pelo filtro afetivo de Dona Benta, que o apresenta por meio de uma “leitura” adaptada para um curioso grupo de crianças. Nosso primeiro *Quixote* representa uma novidade total: as crianças não sabem o que é cavalaria andante, desconhecem El Cid e não sabem tampouco quem foi Cervantes. Todo um universo se abre diante delas a cada linha adaptada por Dona Benta. A leitura não é fluida, antes truncada, interrompida pelas perguntas e intervenções dos pequenos. O *Dom Quixote* de Lobato é realmente das crianças. Nada pretende ensinar, a não ser induzir os pequeninos a abraçar o ato da leitura, de maneira livre e prazerosa, ensinar a gostar de ler. Formar para a literatura e não através dela, como já foi dito antes. O livro em si já é todo o aprendizado.

Como já destacou Zohar Shavit, com relação às traduções do cânone adulto para crianças, estudar uma adaptação infantil se torna uma tarefa ainda mais frutífera do que o estudo de obras infantis originais, porque as normas de tradução/adaptação acabam por expor mais claramente os constrangimentos impostos a um texto que entra no sistema infantil (SHAVIT, 2003, p. 50).

2 PARA UMA POÉTICA DA ADAPTAÇÃO DE OBRAS PARA CRIANÇAS E JOVENS

O estudo tanto da literatura como da cultura pode se beneficiar muitíssimo de um exame em profundidade da literatura para crianças, pois a literatura para crianças, muito mais que a literatura adulta, é o resultado dos constrangimentos que lhe são impostos por vários sistemas culturais, tais como o sistema educativo, o ideológico etc.

Zohar Shavit

2.1 O QUIXOTE E SUA PASSAGEM PARA O SISTEMA LITERÁRIO INFANTIL

Os procedimentos de adaptação, como já destacado, fazem parte tanto do universo da literatura infantil quanto do universo de obras adaptadas de modo geral. Analisar obras infantis adaptadas de clássicos para adultos nos permite entrever diversos mecanismos aos quais estão submetidos os textos ao entrar no sistema infantil. Essas ferramentas literárias que tornam acessíveis para as crianças contos, canções, poemas, ou obras adultas em geral compartilham em sua essência o mesmo horizonte de expectativas. Assim, adaptar e ensinar são artifícios que estiveram presentes desde os primeiros passos do que se chama “literatura infantojuvenil”. Traduzir, adaptar, reescrever e recontar são ferramentas que possuem um papel central na difusão não só da literatura, mas também da cultura de modo geral. Isso já fazia parte de obras tão antigas como o já mencionado *Ysopete historiado* que, no século XV, adapta a fabulística clássica para o espanhol.

Segundo Susana González Marín,

[...] las adaptaciones son el resultado de someter una obra literaria a una serie de transformaciones de índole y alcance muy diversos, que se justifican por salvar la distancia entre la obra y un público para el que, en principio, no estaba destinada. [...] Una de las peculiaridades de la adaptación es que da por supuesto en el destinatario el desconocimiento de la obra original. Así pues, la adaptación sustituye a la obra que adapta. Es cierto que en ocasiones la lectura de una adaptación puede llevar al público a

desear conocer la obra original y, de hecho, despertar este deseo puede ser uno de sus objetivos. (GONZÁLEZ MARÍN, 2001, p. 9)

Em sua visão sobre as adaptações, González Marín destaca principalmente a função de torná-las acessíveis para um determinado público, algo muito semelhante ao trabalho realizado pelos escritores de literatura infantil. A autora menciona também o fato de que o leitor da adaptação normalmente desconhece a obra original, de modo que, se pensamos no jovem leitor, ao ler uma adaptação ou qualquer outra obra infantil, haverá o mesmo impacto e ele será conduzido pelo relato pela primeira vez como ocorre com a leitura de qualquer outro livro destinado à sua faixa etária. Ou seja, toda obra literária está escrita para um leitor. No entanto, essas obras têm a especificidade de estabelecer um diálogo permanente com um público muito delimitado; neste caso, os jovens leitores.

Não à toa, a literatura infantojuvenil no Brasil tem sua origem histórica nas primeiras adaptações de narrativas estrangeiras, como as de Carl Jansen, já mencionadas no Capítulo 1, que adaptou os primeiros clássicos para os jovens brasileiros, incluindo *Dom Quixote* no final do século XIX. Foi nesse período que diversos escritores, tais como Figueiredo Pimentel, também adaptador, Julia Lopes de Almeida e Olavo Bilac iniciaram um primeiro movimento de escrever livros para crianças.

Desse modo, adaptar obras, histórias a um público infantil ou adolescente é um procedimento tão antigo quanto a própria literatura infantojuvenil. Este estudo, portanto, não se propõe a um aprofundamento nas teorias de tradução e adaptação¹, não obstante considere importantes as reflexões realizadas nesse campo, como as de André Lefevere, Linda Hutcheon² ou George Bastin³, que, embora indiretamente, estão presentes no decorrer deste estudo.

¹ O processo de adaptação de uma obra literária supõe um trabalho de reinterpretação da mesma, visando torná-la acessível a um determinado público. O termo “tradução” ainda vem sendo empregado com esse sentido; não obstante, acaba sendo necessário criar categorias de tradução para poder diferenciar os diversos tipos (tradução livre, tradução literal etc.). Além disso, não necessariamente esse processo ocorre entre línguas e culturas diferentes: muitas vezes, dentro de uma mesma língua, pode ocorrer o processo que Jakobson denomina *rewording*, quando, por exemplo, é necessária a reescritura de um texto antigo com a finalidade de tornar sua linguagem mais acessível, para um público mais jovem, por exemplo. Para o autor, esse processo supõe uma tradução intralingual.

² Linda Hutcheon propõe a definição do fenômeno de adaptação sob três perspectivas distintas, mas inter-relacionadas. Essas três perspectivas poderiam ser descritas do seguinte modo: primeiro, como resultado de uma transposição ou transcodificação, também chamada de

Outro estudo de grande interesse que também suscitou algumas reflexões é a obra de Gérard Genette, *Palimpsestos: A literatura em segundo grau*. Genette estima que toda prática de reescritura se apoia sobre uma prática de leitura. O adaptador, portanto, assim como o leitor de modo geral, detém-se um pouco mais em alguma parte da narrativa, de acordo com seu interesse; ou até mesmo chega a saltar determinado episódio, em consonância com o objetivo de sua própria leitura. No caso dos adaptadores, sua leitura será transmitida a outro leitor. Genette defende que, no universo literário, a criação individual se inscreve em uma rede de influências e contribuições mútuas. Assim, podemos inferir que adaptações, traduções, reescrituras e obras literárias em geral compartilham, em diferentes graus, essa rede de aportes mútuos, que é sua pertinência a um sistema literário, que por sua vez contribui para o desenvolvimento da cultura de modo geral, como aponta também André Lefevere:

Toda reescritura, qualquer que seja sua intenção, reflete uma certa ideologia e uma poética e, como tal, manipula a literatura para que ela funcione dentro de uma sociedade determinada e de uma forma determinada. Reescritura é manipulação, realizada a serviço do poder, e em seu aspecto positivo pode ajudar no desenvolvimento de uma literatura e de uma sociedade. (LEFEVERE, 2007, p. 11)

Lefevere menciona a existência de uma poética da reescritura: seria ela apreensível em nossas adaptações? Monteiro Lobato, em *Dom Quixote das crianças*, como já visto, constrói uma obra em que o leitor tem a impressão de que ela é adaptada à medida que se escreve. O escritor, em um expressivo uso da metalinguagem e da intertextualidade, faz com que seus personagens infantis interfiram na adaptação do *Quixote* original. Assim, acaba por deixar expostos os diversos constrangimentos aos que se submete a obra ao fazer a passagem para o sistema literário infantil. Tais comentários, dúvidas, interrupções incluídas com expressividade ao longo do texto, por meio das intervenções dos leitores-

paráfrase, que pode envolver uma alteração de meio ou de ponto de vista; segundo, como um duplo processo de (re)interpretação e (re-)criação, processo que envolve a apropriação de uma história produzida originalmente por outrem, que por sua vez é filtrada de maneira subjetiva (para condensações e subtrações) por quem a apropria; e terceiro, sob o ponto de vista de seu processo de recepção, como forma de intertextualidade, palimpsestosa, em que o receptor estabelece um processo dialógico entre o texto de chegada e o de origem por meio da memória.

³ George Bastín (1998) utiliza o termo “adaptação” ao referir-se à adaptação global de um texto. Esse tipo de adaptação acontece quando há uma ruptura no processo de comunicação e quando há um novo destinatário, uma nova época ou uma nova visão.

personagens, poderiam ser analisadas como uma espécie de tratado sobre o ato de adaptar, ou seja, torna-se possível entrever a poética latente na composição de seu texto.

Tal preocupação com o receptor, expressa abertamente ao longo do texto, deve-se sobretudo à especificidade do gênero de textos para crianças, o texto que já nasce com uma destinação muito precisa, definida pelo adjetivo “infantil”:

Nesse sentido, observamos travar-se em seu cerne uma luta entre o conceito de literatura enquanto construção linguística que se define por sua autonomia e do designativo “infantil” que invoca um recebedor determinado, obrigando o gênero a atender aos interesses desse receptor. (ALBINO, 2010, p. 2)

Em sua obra *Poética da literatura para crianças*, Zohar Shavit analisa, por um lado, o modo como os conceitos da sociedade com relação à infância influenciam os textos para crianças. Por outro, a autora examina o modo como a posição da literatura para crianças no sistema cultural impõe certos padrões aos textos, conferindo dificuldades complexas para os escritores, tais como atrair ao mesmo tempo dois públicos contraditórios, o infantil-leitor e o adulto-mediador.

Desse modo, embora o escritor/adaptador tenha em seu horizonte de expectativas a criança ou jovem para quem deve adequar o texto, sua obra apenas chegará ao seu destinatário após ser avaliada por um adulto mediador, seja ele o professor, em se tratando da leitura paradidática, ou qualquer outro mediador adulto que analisa a obra e a julga adequada, facilitando assim seu acesso à criança. Assim, o adaptador ou escritor infantil deve lidar também com a noção de adequação à faixa etária e com as expectativas do adulto mediador. Esse caminho que passa obrigatoriamente pelo mediador deve ser cuidadosamente explorado, sob o risco de que, embora escrita para uma criança, a obra possa ser julgada inadequada pelo adulto antes mesmo de chegar às mãos do pequeno leitor.

Shavit também examina outros temas concernentes à composição de textos para crianças, tais como a noção de infância, a autoimagem da literatura infantil, o estatuto ambivalente dos textos, o cânone de livros infantis etc. Seu objetivo é delinear uma poética dos textos para crianças, buscando traços e padrões estruturais em um nível mais universal, de certo modo comum à maioria das literaturas para crianças. A autora dedica um capítulo de sua obra à

discussão das traduções/adaptações do cânone adulto para crianças. Destaca que estudar uma adaptação infantil se torna uma tarefa ainda mais frutífera que o estudo de obras infantis originais, porque as normas de tradução/adaptação acabam por expor mais claramente os obstáculos impostos a um texto que entra no sistema infantil. Assim sendo, o trabalho realizado por Monteiro Lobato em *Dom Quixote das crianças* “noveliza” os embates enfrentados por um adaptador ao transferir um texto adulto para o sistema infantil.

O presente estudo, portanto, enfrenta o desafio de analisar os *Quixotes* adaptados levando em conta dois pilares: aquele que trata da formação da literatura infantil e conseqüentemente da poética vigente nesta categoria de obras e o que analisa os procedimentos de adaptação, as reescrituras e a literatura em segundo grau. Isso, no entanto, não constitui um dilema: antes estabelece um diálogo entre as ferramentas utilizadas por adaptadores e escritores de livros infantis.

Como estudiosos da obra de Cervantes, sabemos que há de haver uma poética por trás da construção de qualquer texto. E, sim, que há poéticas distintas para a construção do *Quixote* adaptado no Brasil, América Latina e Espanha. No entanto, há algo em comum entre todas as adaptações do *Quixote* em todas as partes: é a transferência da obra ao sistema literário infantil.

Ao adaptar o *Quixote*, o adaptador tem em seu horizonte de expectativas a criança, pois a construção que faz do autor implícito é consciente e deliberada, o que ocasiona uma importante transformação: a transferência de um sistema literário a outro. Isso afeta, evidentemente, a poética da obra original, que passa, assim, a conter aspectos poéticos ou retóricos do sistema de destino, no caso, o infantil.

2.2 O QUIXOTE E A NORMA POÉTICA DA ADAPTAÇÃO: ENTRE A TRAMA E O PERSONAGEM

Uma questão que já se apresenta logo no início é: como se adapta ao sistema infantil a trama ou enredo, por exemplo, de uma obra adulta? E o personagem? Segundo a concepção aristotélica, o personagem aparece completamente vinculado à trama, já que seu conceito de mimesis é o de imitação de ações, primordialmente. Para o grego, o personagem é um agente da trama

(ação) e é somente neste âmbito que se expõe sua natureza, isto é, seu caráter (ARISTÓTELES, 1966, p. 1448a, 1449b, 1451b).

Já Cícero destaca que pode haver uma *narratio* mais voltada especificamente à expressão dos caracteres (personagens) (ARTAZA, 1989, p. 119-124). De qualquer modo, se pensamos na relação de submissão entre personagem e trama no chamado “século de ouro”, há também as preceptivas de Cascales e Pinciano que contemporizam essa relação, indicando a existência de dois tipos de fábula: a *patética*, que ressalta a importância da ação, e a *morata*, mais centrada nos caracteres (GARRIDO DOMINGUEZ, 2007, p. 70).

A interdependência entre personagem e trama tende a sofrer, logicamente, transformações ao longo do tempo. Transformações estas que acabam por atingir também as adaptações atuais de obras antigas, o que, portanto, deve ser levado em conta no trabalho com textos adaptados.

Scholes e Kellog descrevem como a conexão entre trama e personagem muda ao longo da história: enquanto na literatura antiga os personagens aparecem intimamente entrelaçados à trama ou como coadjuvantes da mesma, nos romances contemporâneos existe uma clara divisão entre as narrativas orientadas à trama (de entretenimento) e as orientadas aos personagens (sérias) (*apud* NICOLAJEVA, 2014, p. 271). Na literatura infantil, essa relação entre personagem e enredo costuma ser bem mais simples, já que as narrativas privilegiam a trama. Em sua *Retórica del personaje en la literatura para niños*, María Nicolajeva aponta que no sistema literário infantil existe uma trama básica, ou seja, um enredo predominante em grande parte das narrativas. Esse tipo de trama, adaptável a diversas situações e personagens, segue o padrão: lar-partida do lar-aventura-regresso. Na maioria dos casos, o lar oferece segurança, mas o personagem deve partir para que assim tenha aventuras. Partir é aventurar-se, porém pode ser também perigoso, por isso os personagens devem retornar ao lar após ter alcançado seu objetivo, seja ele encontrar um tesouro ou adquirir maturidade (NICOLAJEVA, 2014, p. 272).

Desse modo, obras que buscam fazer parte do sistema infantil, sejam elas adaptações de livros clássicos, contos orais ou folclóricos, tendem a passar pelo inevitável processo de enquadrar-se nos modelos preexistentes no sistema de destino, sempre considerando que estamos diante de um sistema particularmente convencional, por se tratar de obras destinadas a um público em plena formação.

Assim, se o modelo de texto original não existe no sistema de destino, o texto é alterado por meio da eliminação ou adição de elementos que o ajustem ao modelo integrador do sistema de destino (SHAVIT, 2003, p. 160).

Na adaptação de clássicos, as transformações impressas pelos adaptadores costumam afetar diretamente a trama, no geral encurtando ou omitindo partes da mesma. Casos já estudados por Vieira, Soares e Shavit são os das adaptações de *Viagens de Gulliver* e de *Robinson Crusoe*. No primeiro caso, a entrada da obra no sistema infantil custou-lhe a perda de dois ou de até três dos quatro livros originalmente compostos por Swift. Esse corte deve-se sobretudo a dois fatores: à eliminação da sátira, mais presente nos últimos livros, e à adequação da trama a um modelo de história de aventuras preexistente no sistema infantil.

A obra satírica do irlandês Jonathan Swift (1667-1745) foi publicada em 1726, chegando a sofrer censuras por seu conteúdo político, que dialoga, por meio de alegorias, com as tensões sociais de seu tempo. Como a literatura para crianças ignorava a existência de sátira como um modelo de gênero, os adaptadores optaram por adequar o conteúdo dos dois primeiros livros ao modelo de aventuras ou fantasia.

Por exemplo, as pessoas de Lilliput podiam ser transformadas muito facilmente em anões de uma história de fantasia do que pessoas do País de Houyhnhnms, para quem era quase impossível encontrar um equivalente nos modelos que já existiam no sistema de destino. Além disso, “as viagens de Gulliver por países desconhecidos (...) podiam facilmente servir de base para uma história de aventuras” (SHAVIT, 2003, p. 163).

O mesmo ocorre na adaptação brasileira de Gulliver, analisada por Gabriela Soares em sua obra sobre formação de leitores no Brasil e na Argentina. A autora destaca, sobre a edição da Biblioteca Infantil Melhoramentos conduzida por Lourenço Filho, que há um esvaziamento dos aspectos críticos da trama: “No esforço para talhar Gulliver como herói inteligível às crianças, a Biblioteca Infantil esvazia tanto os dilemas pessoais como as críticas sociais da personagem” (SOARES, 2007, p. 382, 384). Gulliver, portanto, é incorporado ao sistema infantil, quando desprovido de sua visão crítica e adaptado, em certa medida, à trama básica da sequência de aventuras.

No caso de Robinson Crusoé a obra ganhou uma espécie de “salvo-conduto” para sua introdução ao sistema infantil, outorgada por ninguém menos que Rousseau, que inclusive chega a sugerir como deve ser adaptada a obra:

(...) esse romance, despojado de todas suas bagatelas, começando pelo naufrágio de Robinson perto de sua ilha e terminando com a chegada do navio que vem retirá-lo dela, será ao mesmo tempo, diversão e instrução (...). (ROUSSEAU, 1995, p. 233)

Publicada pelo inglês Daniel Defoe (1660-1731) em 1719, a história do náufrago foi rapidamente incorporada ao sistema infantil, pois no mesmo ano já começaram a circular adaptações não autorizadas, como se mencionou no capítulo anterior. No entanto, houve diversas alterações na trama, para que a mesma atendesse às intenções como as de Rousseau, sendo necessário omitir alguns trechos do enredo como, por exemplo, diálogos que manifestavam propósitos da ética burguesa e mentalidade colonialista, como o diálogo inicial entre Robinson e o pai, ou trechos como o da chegada de Robinson à ilha; já que o personagem originalmente chega munido de diversos objetos simbólicos como uma Bíblia e armas, e, nas adaptações em geral, como a de Campe (1779), o mesmo chega nu e desprovido de objetos que denotassem sua cultura (SHAVIT, 2003, p. 175).

Assim, essas adaptações se centram mais nos desafios de sobrevivência e buscam despertar no pequeno leitor valores como coragem, espírito inventivo etc., o que redundava em uma importante revisão ideológica com relação ao original de Defoe.

Fonte de pertinentes reflexões sobre a literatura infantil e sua composição, mais uma vez a correspondência de Monteiro Lobato expõe o modo como o escritor considera as questões mais complexas como a moralidade no ato de contar histórias para os mais jovens.

Veio-me diante da atenção curiosa com que meus pequenos ouvem as fábulas que Purezinha conta. Guardam-nas de memória e vão recontá-las aos amigos – sem, entretanto, prestarem nenhuma atenção à moralidade, como é natural. A moralidade nos fica no subconsciente para ir se revelando mais tarde, à medida que progredimos em compreensão. (LOBATO, 1959, p. 104)

O escritor se refere à maneira como a esposa transmite histórias aos seus filhos e estes aos amigos da mesma idade. Embora dê importância à moralidade, ressalta que as crianças preferem que a mesma fique fora dos enredos das histórias. Desse modo, suas adaptações também privilegiam passagens de aventura em detrimento de passagens moralizantes.

Assim, prosseguindo a observação de estratégias de adaptação de obras clássicas, veremos que no caso do *Quixote* também há inevitavelmente o foco no caráter aventureiro da obra.

Veremos, por exemplo, que a trama do *Quixote* original contém diversos elementos que costumam igualmente pertencer à trama infantil tradicional. A trama do deslocamento coincide precisamente com a do *Quixote*, o que de algum modo pode ter contribuído para que nossa obra fosse também incorporada aos clássicos da juventude. A trama em que o protagonista deve partir de casa, porque no lar não lhe acontece nada interessante, tem muito em comum com a história de Alonso Quijano, já que o mesmo inicia sua trajetória com a decisão de partir de casa e viver uma sequência de aventuras que o conduzem a diversos espaços reais ou imaginários, fantásticos ou comuns, tal qual a trama básica do sistema literário infantil. Há perigos e desafios, assim como momentos de vitória e celebração, e é assim também com Chapeuzinho Vermelho ou João e Maria.

Na tabela a seguir, é possível visualizar a trajetória de Dom Quixote encaixada a cada uma das etapas da sequência da trama tradicional da literatura infantil (tabela 1).

Tabela 1. Trajetória de Dom Quixote em suas aventuras

Lar	Alonso Quijano vive com sua sobrinha e ama e cultiva o hábito da leitura de livros de cavalaria.
Partida do lar	Decidido a se tornar cavaleiro andante, abandona o lar em busca de aventuras. Passa a ser Dom Quixote.
Aventura	Inúmeros episódios de aventuras, entre elas: Andrés, Mercadores. Moinhos, ovelhas etc.
Regresso	O cavaleiro é conduzido ao lar, seja enjaulado (ao final da primeira parte), ou derrotado, ao final da segunda parte.

Fonte: elaboração própria (2016)

A maior parte da trama está concentrada nas aventuras do protagonista e, na segunda parte da obra, há a repetição da mesma sequência, iniciando com a terceira saída do cavaleiro e finalizando com seu retorno à casa.

Leo Spitzer, em um artigo antológico, “Sobre el significado del *Quijote*”, destaca o fato de o *Quixote* ter pertencido, desde sempre, ao universo infantil: “en Europa *Don Quijote* es ante todo un libro para niños, hecho significativo que no debemos permitir que se nos olvide en nuestras eruditas disquisiciones”. Spitzer se refere ao acesso e ao incentivo à leitura da obra de maneira geral, desde a época de Cervantes, não se remetendo exclusivamente às adaptações infantis.

Não haveria muito a ser adaptado na estrutura da trama do *Quixote*, apenas a omissão de algumas aventuras, o que não afetaria profundamente o enredo em si. Como o modelo de aventura permanece o mesmo em grande parte da obra, seguindo a sequência abaixo, não haveria, aparentemente, grandes dificuldades para o adaptador, que não se vê obrigado a realizar mudanças profundas na narrativa, como no caso de Gulliver. Abaixo, o modelo predominante que seguem as aventuras de *Dom Quixote*:

Tabela 2. Modelo de aventuras em *Dom Quixote*

I	Dom Quixote caminha, muitas vezes sem destino.
II	Vê algo normal.
III	Transforma aquele algo em uma aventura extraordinária.
IV	Sancho, ou outro personagem, tenta impedi-lo.
V	Dom Quixote não escuta nenhum argumento contrário.
VI	Dom Quixote decide partir para a aventura.
VII	O desenlace quase sempre é a derrota ou uma vitória imaginária do cavaleiro.

I a VII indicam a sequência de eventos que se repetem com frequência nas aventuras de *Dom Quixote*.

Fonte: elaboração própria (2016)

Monteiro Lobato, por meio de Dona Benta, personagem-adaptadora de *Dom Quixote das crianças*, expõe a estratégia de concentrar a adaptação da obra

nas aventuras, tal qual a reflexão realizada anteriormente em sua correspondência:

– É uma lástima – disse Dona Benta – eu estar contando só a parte aventureira da história do cavaleiro da Mancha. Um dia, quando vocês crescerem e tiverem a inteligência mais aberta pela cultura, havemos de ler a obra inteira nesta tradução dos dois viscondes, que é ótima. (LOBATO, 2010, p. 143)

Assim, nas adaptações do *Quixote*, é possível visualizar uma aparente desenvoltura na adaptação da trama da obra. Nosso protagonista tem numerosas aventuras e, quando a sorte não o guia para novas peripécias, ele mesmo as inventa. No entanto, essa facilidade na adaptação do enredo, pouco a pouco, vai perdendo sustentação por conta de um único elemento, que embora seja da ordem do personagem e não da trama em si, perturba essa ilusória facilidade com que aproximamos a trama do *Quixote* à trama infantil: seu protagonista padece de uma singular loucura.

Essas aventuras, embora estruturadas de acordo com as aventuras dos livros de cavalaria, presentes também no repertório infantil, são criações da mente de um personagem enlouquecido. Isso desestabiliza quase todo o projeto de inserir a obra no sistema infantil, já que afeta profundamente o caráter otimista, esperado nas tramas infantis. Há aventuras, numerosas, não obstante há derrotas, sequências de derrotas que vão se acumulando e desfigurando, literalmente, nosso Cavaleiro da Triste Figura.

Sendo assim, já podemos retornar à discussão anterior com relação ao modelo aristotélico que trata da subordinação dos personagens à trama e até ao estudo mais recente de Scholes e Kellog, mencionado anteriormente, que destaca que os personagens estavam submetidos à trama nas narrativas clássicas: uma obra antiga, um clássico como *Dom Quixote*, obedeceu a essa norma poética? Estaria o *Quixote* cervantino subordinado à trama que lhe correspondia? Para o estudo das adaptações, seguramente, será importante entender como se estabelece essa relação entre personagem e trama na obra original.

Embora fuja do escopo deste trabalho, a abordagem do Quixote personagem cervantino, é importante destacar que Cervantes se vale de um recurso literário que permite que um personagem comum (Alonso Quijano), por opção “própria”, mude sua categoria literária, passando de fidalgo a cavaleiro,

trazendo conseqüentemente consigo todo um universo literário. Dom Quixote, ao se tornar um cavaleiro andante, ressuscita, mesmo que de maneira improvisada, parte do universo e da trama dos cavaleiros andantes, o que faz com que os personagens e espaços ao seu redor algumas vezes se adaptem a esse enredo “ressuscitado”.

Essa característica muito particular de Dom Quixote, como um personagem que cria suas próprias aventuras, faz com que não haja necessariamente uma dependência ou subordinação do protagonista à trama, se pensarmos em termos aristotélicos. A composição da personagem cervantina é complexa e isso se refletirá inevitavelmente nas adaptações da obra. Sua relação com a trama transcende a questão da subordinação/insubordinação e transfere em grande medida para o leitor a função de discernir sobre até que ponto a centralidade da obra está no enredo ou no personagem.

Mas será que há espaço para o desenvolvimento de um personagem como dom Quixote nas adaptações infantis? Para poder observar como os adaptadores na atualidade enfrentam esse problema antigo, selecionamos um grupo de adaptações infantojuvenis utilizadas em contexto escolar, produzidas no Brasil e na Espanha.

A literatura para crianças está inequivocamente orientada para o desenvolvimento da trama, já que no sistema infantil existe a premissa de que os jovens leitores estão mais interessados no desenvolvimento do enredo que nos personagens, dado que os mitos, lendas e contos populares estão condicionados pela trama e operam com personagens planos e estáticos. Do mesmo modo, as adaptações, quando transferidas para o sistema infantil, acabam submetidas às mesmas regras.

Nos livros infantis, o espaço de tempo transcorrido entre uma aventura e outra costuma ser mais curto que na literatura para adultos, podendo parecer que nas histórias infantis os eventos se condensem voluntariamente em um curto período de tempo. Essa característica, que tem por objetivo contribuir para a manutenção da atenção do leitor, está naturalmente presente nas adaptações, que com a tarefa de reduzir em extensão a obra original acabam por acumular seqüências de aventuras em pequenos fragmentos de textos. No caso do *Quixote*, esse procedimento de encadear os episódios mais aventureiros redundava em uma seqüência interminável de derrotas do cavaleiro, intercaladas por alguma

“falsa vitória”; tal fato se contrapõe a uma característica importante a ser observada na transposição de uma obra adulta ao sistema literário infantil. Nas narrativas para crianças e jovens, em geral, espera-se “que la derrota se convierta en victoria o que sea significativamente menos profunda, ya que las características estéticas aceptadas en la literatura para niños sean la esperanza y el optimismo” (NICOLAJEVA, 2014, p. 88).

Nesse aspecto, as adaptações brasileiras e espanholas selecionadas enfrentam a questão de maneira similar: reproduzem as “desventuras” do personagem tal qual a obra original. Não há como alterar os desfechos das aventuras sem prejudicar a essência da obra, já que esses acontecimentos estão condicionados à loucura do cavaleiro, e não há como alterar esse dado sem alterar a essência da obra. Assim, na maioria das adaptações analisadas, há dentro do conjunto de aventuras selecionadas pelos adaptadores, mais derrotas que “vitórias”. As aspas, necessárias, neste caso, indicam o descompasso existente entre o significado do substantivo e os desenlaces em que o personagem dom Quixote acredita sair vitorioso. Dada sua loucura, a leitura da realidade feita pelo cavaleiro é sempre distinta da efetuada pela maioria dos outros personagens. Há poucas exceções, e quando algum personagem, como Sancho, por exemplo, acredita em alguma dessas vitórias fantasiadas, os demais personagens, assim como o leitor, observam seu equívoco.

Presentes em todas as adaptações deste estudo, aventuras como a dos mercadores, a dos moinhos de vento, do rebanho de ovelhas, a dos prisioneiros acorrentados são antológicas e escancaram a loucura do cavaleiro por meio de suas inevitáveis derrotas.

O quadro abaixo apresenta apenas os episódios que contêm aventuras e é possível observar que a quantidade de derrotas é bem superior à quantidade de outros desfechos possíveis, na adaptação da primeira parte da obra. Chamaremos “vitória legitimada” o desfecho em que, embora inventada, a aventura termina com a aceitação da vitória de dom Quixote pela maioria dos personagens.

Tabela 3. Estimativa de vitórias e derrotas em *Dom Quixote*

Aventura	Derrotado	Dom Quixote acredita sair vitorioso	Vitória legitimada
Embate com arrieiros durante a vela das armas			
Aventura de Andrés			
Aventura dos mercadores			
Aventura dos moinhos			
Aventura do biscainho			
Aventuras das éguas			
Aventura de Maritornes			
Aventura dos rebanhos			
Aventura do elmo			
Aventura dos galeotes			
Aventura dos odres de vinho			

Fonte: elaboração própria (2016)

O quadro também tem o objetivo de apontar todas as aventuras que estão presentes igualmente nas adaptações brasileiras e espanholas. Assim, pode-se afirmar que a escolha dos episódios aventureiros privilegia os fragmentos que são repletos de ação, além de elementos que possam avivar a imaginação da criança. No entanto, essas mesmas aventuras são as mais ilustrativas da loucura do cavaleiro, que atua quase sempre sem nenhum juízo.

Assim, por exemplo, a aventura do “Cortejo fúnebre”, em que o cavaleiro atua de forma menos enlouquecida, dando espaço para a comitiva seguir sua viagem após conhecer a causa da morte do defunto transportado, não entra na

maioria das adaptações. Por outro lado, o episódio relativo à penitência de Dom Quixote na Serra Morena, emblemático por seu gratuito ataque de loucura, é conservado em todas as adaptações, exceto na de José Angeli. Neste episódio, Dom Quixote, para provar seu amor por Dulcineia, decide fazer uma série de sacrifícios físicos, em uma espécie de penitência inspirada nas páginas de *Amadis de Gaula*, no famoso episódio da “peña pobre”, quando Amadis faz penitência em nome de Oriana.

Mesmo com o desafio de tornar tal disparate acessível ao universo da criança ou do adolescente, os adaptadores enfrentam o desafio e incluem o episódio que, embora pudesse ser facilmente omitido, é preservado inclusive com detalhes, como as cambalhotas e a nudez do cavaleiro, em situações tão fora do esperado para uma trama infantojuvenil. O episódio antecede o momento da partida de Sancho para entregar uma carta a Dulcinea. Durante o trajeto, o escudeiro cruza com alguns personagens, fundamentais para a continuação da trama. José Angeli, no entanto, omite sem muita dificuldade esse feito tresloucado sem, no entanto, prejudicar o enredo: simplesmente coloca o cavaleiro caminhando pela Serra Morena e, saudoso de sua amada, pede a Sancho que lhe envie uma carta, conservando o nexo que une este episódio ao próximo em que o escudeiro encontrará nas redondezas o padre e o barbeiro, velhos amigos e interlocutores de Dom Quixote.

Analisando os triunfos de Dom Quixote, ou seja, os momentos em que o cavaleiro acredita ter vencido, notamos que, além de mais raros que suas derrotas, eles não se legitimam diante do leitor. Por conseguinte, defraudam o otimismo e a expectativa do jovem leitor que, caso se identifique minimamente com nosso protagonista, espera que ele vença de verdade em algum momento.

Um exemplo disso é a primeira aventura de Dom Quixote após ser armado cavaleiro. Trata-se da aventura do menino Andrés, o qual, amarrado em uma árvore, levava uma surra de seu patrão, que o mantinha em um regime de escravidão, isto é, sem salário. Para dom Quixote, trata-se de sua primeira oportunidade de uma aventura, sua primeira chance de *deshacer un tuerto*. Para o menino (e para o leitor, consequentemente), há uma piora significativa da situação, pois, após jurar em falso que libertará e pagará Andrés, Juan Haldudo, seu patrão, com a saída de dom Quixote, o amarra novamente e o castiga de modo ainda mais violento. Dom Quixote parte realizado, achando que o patrão

cumprirá com sua palavra. Desse modo, uma aventura como essa, embora vitoriosa do ponto de vista do protagonista, é improvável que um jovem leitor consiga considerar como um triunfo, sem mencionar o fato de que o açoitado é também um jovem adolescente, como ele, que não pôde ser socorrido.

A aventura em que Dom Quixote luta contra o biscainho, embora aceita pelos personagens, parece contar com alguns fatores facilitadores, mencionados também nas adaptações da aventura: o despreparo do adversário que chega a utilizar uma almofada para se defender, o problema que ele tem com sua mula e o leve auxílio da, por assim dizer, fortuna. Dessa forma, a aventura continua sendo, para o leitor, uma fantasia, já que não há princesa sequestrada e o biscainho não é um malfeitor, apenas um cidadão comum, transportando uma senhora, defendendo sua comitiva para poder seguir viagem em paz.

As aventuras que terminam com derrotas comuns, nas quais se sucede todo tipo de desgraça ao cavaleiro, também costumam se distanciar em muito dos desenlaces das tramas infantojuvenis mais tradicionais: nosso personagem termina a aventura caído no chão, sem poder se levantar (mercadores, moinhos), com a lança quebrada (mercadores), com uma orelha partida (biscainho), com vários dentes quebrados (galeotes), mencionando apenas algumas aventuras importantes que, além de estarem no início da história, ocupam a maior parte das páginas das adaptações referentes à primeira parte da obra. Do mesmo modo, sabemos que, sobretudo na literatura infantojuvenil, em que o jovem pode se desinteressar facilmente da história, o início da trama é de suma importância, pois tem o objetivo de despertar no leitor a identificação com o personagem e o otimismo diante dos próximos desafios.

A aventura mais famosa, a dos moinhos de vento, é bastante significativa nesse sentido, já que é a primeira com a presença de Sancho. O escudeiro, tenta dissuadi-lo de todo modo, mas seus apelos não são ouvidos e, tal qual o leitor que não pode mudar o rumo da história, Sancho não consegue impedi-lo.

As onze aventuras mencionadas acima estão distribuídas ao longo de oitenta a noventa páginas, em média, nas adaptações brasileiras e espanholas. Dividem espaço com outros episódios menos aventureiros, como a queima dos livros, os diálogos na estalagem, a penitência de Dom Quixote ou os enganos do padre e do barbeiro para conduzir o cavaleiro de volta a sua casa. Ou seja, o jovem leitor está diante de um livro de aventuras, com um cavaleiro e seus

desafios. Contudo, suas expectativas de vitória e recompensas, comuns nos relatos de mesmo tipo, se veem frustradas. Desse modo, ao ocupar a maior parte da adaptação, as desventuras do cavaleiro, por assim dizer, contrastam sua temerária coragem com embates repletos de fracasso e fazem com que seu heroísmo seja prejudicado pela aparente inutilidade dessas empreitadas.

Ainda do ponto de vista da trama, os adaptadores em geral e particularmente no caso do *Quixote* têm diante de si um triplo desafio, que é ao mesmo tempo:

- reduzir, em alguma medida, o desenvolvimento do personagem, em detrimento da trama;
- diminuir drasticamente a extensão do texto;
- tornar o conteúdo do texto compreensível para a criança.

Esses três procedimentos poderiam, na verdade, contradizer-se uns aos outros, porque serão necessários menos elementos para desempenhar mais funções, isto é, ao diminuir o texto, o adaptador suprime elementos que sobram na construção da adaptação infantil, mas também acaba por eliminar outros que, na rede da trama, podem dificultar a compreensão dos que permanecem. Além disso, é de se destacar a árdua tarefa de administrar um personagem tão complexo como dom Quixote, que se impõe o tempo todo no desenvolvimento da trama. Sem dúvida, esse trabalho exige do adaptador uma manipulação cuidadosa do texto original.

2.2.1 Dom Quixote: personagem infantil?

Se a trama do *Quixote*, do ponto de vista estrutural, se introduz ao sistema infantil devido à proximidade com determinados aspectos previstos na composição do conto para crianças (partida do lar – aventura – regresso), o mesmo parece não ocorrer com seu protagonista. Nicolajeva, ao discutir a ontologia do personagem das histórias infantis, destaca que, como a literatura infantil provém historicamente do folclore e da tradição oral, é possível atribuir alguns papéis mais ou menos fixos aos personagens (NICOLAJEVA, 2014, p. 37), como os que sugere Propp em sua *Morfologia do conto*, quando estuda o conto popular, o folclórico e os contos de magia, que muito influenciam a composição dos relatos infantis. O autor sugere algumas “funções” mais ou menos fixas, são

elas: o herói, a princesa, o mandatário, o doador, o ajudante, o antagonista, entre outros (PROPP, 1984, p. 73-74). Obviamente, nosso cavaleiro não chega a se ajustar a nenhum dos tipos existentes comuns à literatura infantil, o que o torna um personagem transgressor, sobretudo por sua loucura, que afeta diretamente a trama da obra.

Antonio Candido, em seu estudo sobre a personagem, dentro de uma concepção moderna desse elemento da narrativa, destaca que é essencial a aceitação da verdade do personagem por parte do leitor, sendo este o elemento mais atuante e comunicativo da narrativa (CANDIDO, 1998, p. 54). Sabemos que o crítico se refere a um leitor contemporâneo de obras adultas; no entanto, se consideramos que para a criança o personagem é muitas vezes considerado parte da realidade, a aceitação de sua verdade parece ganhar uma importância ainda maior. Para os jovens leitores, principalmente as crianças, o personagem é um ser vivo, pertence à sua realidade. Como leitores pouco experientes, eles tendem a interpretar e a julgar os personagens como entidades vivas (NICOLAJEVA, 2014, p. 17). Não é raro que a leitura de qualquer história para crianças seja interrompida com um desconcertante: ele existiu mesmo? Assim, a identificação do jovem leitor com o protagonista ganha ainda mais importância em comparação com a mesma relação no caso da literatura adulta.

A presença constante e atual do *Quixote* entre os chamados clássicos juvenis faz com que o personagem, mesmo com todas as dificuldades de introdução ao sistema infantil, continue sendo adaptado no século XXI. No caso do Brasil, podemos observar a presença de uma leitura muito particular ao adaptar esta obra, reflexo da recepção do *Quixote* em nosso país.

Se, com respeito à seleção e à organização das aventuras, há uma homogeneidade entre as adaptações escolares brasileiras e espanholas, no que diz respeito ao tratamento do personagem, a distância é evidente. Essa discrepância é observada principalmente pela presença significativa de elementos acrescentados às adaptações. Sobre esse procedimento, Shavit ressalta:

Esses elementos acrescentados são os melhores indicadores da força dos constrangimentos sobre o modelo, visto que o acréscimo de novos elementos a um texto já encurtado implica que o tradutor os considere indispensáveis ao modelo. Os acréscimos são, pois, necessários para reforçar o modelo, e sua inclusão ainda é mais reveladora do que as eliminações quanto

aos elementos que são considerados obrigatórios para o modelo de destino. (SHAVIT, 2003, p. 167)

Assim, com o intuito de tornar acessível algum elemento considerado de difícil compreensão para a criança, o adaptador, em último caso, opta por inserir um elemento ausente na obra original. Essa escolha é, como afirma Shavit, bastante significativa, já que o adaptador está diante de um desafio grande, que é o da redução drástica da extensão da obra.

No caso das adaptações espanholas, temos o minucioso estudo de Nieves Sánchez Mendieta, que dedica sua tese de doutorado a uma análise pormenorizada dessas obras no contexto espanhol. Segundo esse estudo, o uso dos procedimentos que acrescentam elementos à obra (o estudo os denomina criação ou amplificação) é pouco frequente na Espanha (SANCHEZ MENDIETA, 2004, p. 70). O mesmo ocorre, como veremos, com as obras espanholas que chegam ao mercado brasileiro na atualidade.

Diversas intervenções dos adaptadores brasileiros acrescentam elementos na forma como o narrador descreve o personagem Dom Quixote. Em teoria, esses acréscimos não seriam necessários para a compreensão da trama, tanto que nas obras espanholas tais recursos estão ausentes.

Na edição espanhola de Rosana Acquaroni, para caracterizar dom Quixote no primeiro capítulo, a adaptadora não chega a acrescentar intervenções relevantes. A única inclusão se dá no paratexto, com a inserção do título para o capítulo: *El famoso y valiente hidalgo Don Quijote de la Mancha* (CERVANTES, 2011, p. 7). A palavra “valiente”, ausente no original, é um acréscimo da adaptadora e tem provavelmente como objetivo preparar a leitura do personagem, antecipando e acentuando a característica da valentia, que claramente está presente na obra original.

Na edição brasileira de Walcyrr Carrasco, também há uma mudança no paratexto, um novo título para o Capítulo I: “O Fidalgo sonhador”, que do mesmo modo tem o provável objetivo de preparar a leitura do personagem, porém neste caso utilizando um adjetivo que não necessariamente é uma característica presente na obra original, e sim fruto da interpretação que faz o adaptador com relação ao personagem. Mais adiante, Carrasco acrescenta outras intervenções, nesse caso, no corpo do texto:

- Onde se apresenta o Fidalgo sonhador (subtítulo, logo após o título).
- (...) era apegado às antigas tradições.
- Vivia de lança em riste (...).
- Sonhava com o tempo dos heroicos cavaleiros andantes.
- Resolveu tornar-se herói (...).
- Um nome à altura de um herói! (CERVANTES, 2012, p. 35-37)

Esse modo de caracterizar o personagem pode ser visto como uma tentativa de tornar acessível o personagem ao jovem leitor por meio da leitura que o adaptador tem do mesmo. Por considerar complexa a identificação do leitor jovem com o cavaleiro enlouquecido, o adaptador considera imprescindível acrescentar algumas informações de sua própria leitura da obra. Silvia Cobelo destaca que há um predomínio de uma leitura romântica nas adaptações nacionais desde Monteiro Lobato:

(...) a leitura romântica do *Quixote* predomina desde o início do século XIX e, apesar das mudanças de perspectiva adotadas pela crítica cervantina, no Brasil o *Quixote* é muito mais visto como um livro trágico do que cômico, e sua personagem principal costuma ser relacionada com a imagem de um sonhador idealizado (COBELO, 2015, p. 24).

No entanto, há variados acréscimos que demonstram que o próprio adaptador possui uma leitura complexa da obra. Se por um lado busca idealizar o lado heroico e sonhador, por outro, busca tornar o personagem engraçado, o que, se não contradiz a leitura romântica, a suaviza de alguma maneira. Assim, é possível observar a presença de diversos tipos de acréscimos relacionados ao protagonista ao longo de toda a adaptação. Há adjetivação e descrições idealizadas do cavaleiro que recebe qualificativos heroicos, tais como que “está cheio de si”, ou que se “julga um grande herói”, dono de um “glorioso destino” (CERVANTES, 2012, p. 49, 53, 56), mas há também momentos que contrastam com essa idealização, que buscam resgatar o humor, como quando o descreve, caído ao final de uma batalha, como um “besouro de pernas para o ar” ou quando o próprio narrador se manifesta diante de alguma loucura proferida pelo personagem do tipo “O tropeiro não levou o aviso a sério. (Quem o levaria, por sinal?)”, do mesmo modo como classifica de maneira bem-humorada com a

palavra “doideiras” algumas atitudes do cavaleiro (CERVANTES, 2012, p. 46, 55, 112).

José Angeli também reveste seu personagem com um copioso acréscimo de descrições que seguem a mesma tendência: propõe que o cavaleiro possui uma “altivez forçada”, qualifica-o como “imaginoso”, diz que está em seus planos “assaltar castelos” e o coloca mal-humorado por não ser servido devidamente na chegada a uma estalagem. Além disso o descreve, em dado momento da história, como possuidor de uma “reluzente armadura” e de “temíveis armas”. Também inclui descrições de estados psicológicos do cavaleiro, como quando está “tomado de justa fúria” ou como quando sorri com “a complacência dos verdadeiros heróis” diante de alguma atitude de Sancho.

Esses acréscimos dos adaptadores brasileiros atribuem uma complexidade ainda maior ao personagem cervantino, ainda que a intenção do adaptador seja outra, a de esclarecer. Não obstante, ao tratar o personagem como um ser idealista e sonhador, os autores acabam por atribuir-lhe certo caráter exemplar: o heroico cavaleiro que não esmorece, que não desiste de seus sonhos. Isso provavelmente redundará em uma obstaculização do humor presente na obra original, privilegiando uma trama que, seguindo a tendência do sistema literário infantil, possui também, ainda que de maneira sutil, objetivos didáticos.

Ferreira Gullar é mais econômico na carga de caracterização “extra” do personagem. Antes utiliza um procedimento que, embora sutil, parece vir ao encontro da discussão sobre a frequência das derrotas do cavaleiro. Diante da já mencionada sequência de derrotas sofridas pelo personagem, o adaptador opta por acrescentar um pouco mais de otimismo aos fracassos do cavaleiro. Ao final da aventura dos mercadores, por exemplo, Dom Quixote permanece caído no chão sem poder se levantar, no entanto acrescenta que: “Apesar de tudo se sentia feliz”.

Pensando no universo de tramas e personagens do contexto literário infantil, percebemos que entender e construir um personagem como dom Quixote torna-se um permanente desafio para adaptadores e jovens leitores. Não é um herói, não é um anti-herói, é um ancião, mas não é um avô. É valente, porém louco, ou seja, um personagem temerário. A loucura é uma característica que não costuma aparecer nos personagens da literatura infantil. Dom Quixote comete loucuras, mas não se trata de um palhaço ou um cômico. O cavaleiro, embora

viva situações cômicas, as mesmas estão misturadas com toda a tragicidade de sua condição, e as crianças acompanham esse senhor ferido, com uma orelha menos ou com dentes faltando, incansável no enfrentamento de seus desafios.

Os perigos que enfrenta, sua loucura, sua idade e a aparência de avô, provocam no leitor um desconcerto que o acompanha ao longo da leitura. É que a tópica da loucura está ausente na literatura infantil. Se até mesmo no século XVII a loucura do cavaleiro, o louco discreto, era uma loucura “nova” e sofisticada, do ponto de vista poético, para a criança, tampouco lhe resulta simples entender as sandices desse personagem.

Monteiro Lobato mais uma vez expõe suas estratégias de composição em sua adaptação, em relação ao modo como enfrenta a questão da loucura em sua obra. Ambientada no contexto do Sítio do Picapau Amarelo e em permanente intercâmbio com o universo infantil, sua adaptação do *Quixote* acrescenta algumas passagens que buscam aproximar as loucuras do cavaleiro ao contexto infantil. Vejamos a passagem em que Pedrinho “se enfrasca na leitura” de livros de cavalaria:

- Eu explico tudo, vovó – respondeu o menino - na semana em que caiu em casa aquele livrinho da história de Carlos Magno e dos Doze Pares de França. Comecei a ler e fui me esquentando, me esquentando até que não pude mais. Minha cabeça virou – ficou assim como a de D. Quixote. Convenci-me de que eu era o próprio Roldão. E fui lá no quarto dos badulaques e tirei aquela espada que pertenceu ao velho tio Encerrabodes, e amolei-a no reboleiro, bem amoladinha. E a senhora saiu com tia Nastácia e Narizinho para visitar o compadre Teodorico, ah! que regalo! Corri ao milhoal e não vi nenhum pé de milho na minha frente. Só vi mouros! Eram 300 mil mouros! Ah! Caí em cima deles de espada, que foi uma beleza. Destrocei-os completamente. Não ficou um só! Que coisa gostosa... (LOBATO, 2010, p. 73)

Consciente da provável dificuldade que teria o jovem leitor para entender o personagem e sua loucura, Lobato o insere no universo infantil por meio da fantasia própria da criança. Assim como dom Quixote, elas podem inventar suas aventuras, porém sem correr os perigos aos quais o cavaleiro se submete. Não se trata de loucura, mas sim de fantasia. Não se trata de sonhar ou de consertar o mundo, mas de deixar a imaginação correr solta. Dom Quixote não é modelo de determinação, não pretende ensinar nada além de uma nova brincadeira. Emília também “aprende”:

Emília anda lá fora fazendo as maiores loucuras. Virou cavaleira andante e obrigou Rabicó a virar Rocinante. Arranjou escudo, lança, espadinha e até armadura. E quer atacar Tia Nastácia, dizendo que não é tia Nastácia nenhuma, e sim a gigante Frestona. O pobre Visconde segue atrás como escudeiro, vestido de uma roupa larga, que Emília encheu de macela para que ficasse gordo e barrigudo como Sancho. Só vendo, vovó! Está doida, doida. (LOBATO, 2010, p. 116)

Dona Benta foi espiar pela janela e de fato viu as estripulias a Emília del Rabicó estava fazendo no quintal. Vestidinha de cavaleira andante, toda cheia de armaduras pelo corpo e de elmo na cabeça, avançava contra as galinhas e pintos com a lança em riste, fazendo a bicharada fugir num pavor, na maior gritaria. (LOBATO, 2010, p. 122)

A transferência de um personagem como dom Quixote para o sistema literário infantil, embora suscite dificuldades para os adaptadores, acaba por apresentar uma atraente oportunidade de incluir algum ensinamento na obra, principalmente no caso das adaptações escolares. Dessa maneira, o adaptador opta por transferir algum ensinamento, ancorado em seu próprio ponto de vista da obra original e também da opinião que possui sobre o horizonte de expectativas com relação ao seu leitor. Ensinaamentos que, a seu ver, podem ser úteis ao modelo literário de destino ou, em outras palavras, na formação do caráter da criança. Isso tende a ocorrer não só com *Dom Quixote*, mas também com diversos clássicos. Spitzer destaca:

Son varios los grandes libros de la literatura universal que, pese a no haber sido escritos para el público infantil, han quedado consagrados como obras capaces de ayudar a desarrollar la sensibilidad del ser humano en periodo formativo: *Don Quijote*, *Robinson Crusoe*, *Los viajes de Gulliver*, *Moby Dick*, *Gil Blás* (...). Sin duda ello se debe a que los libros contienen ciertos elementos que adultos y niños tienen en común; dicho de otro modo, elementos que apelan a la sabiduría humana durante la infancia. (SPITZER, 1980, p. 387)

E é assim que nossos adaptadores vislumbram uma boa oportunidade de ressaltar valores como determinação, coragem, honestidade e senso de justiça. Sem contar que no caso brasileiro enfrentam um obstáculo que os motiva ainda mais a “reexplicar” o personagem, que é o fato de que hoje em dia praticamente inexistem em nosso país referências a cavaleiros andantes no universo da criança brasileira.

Dentro da compreensão infantil, o cavaleiro, embora mais velho, não é nenhum avô, no entanto parece querer ensinar algo, quando colocado na posição de sonhador incansável. Também não é um herói, mas está em constantes batalhas, viaja e se aventura como os protagonistas dos contos infantis, porém suas aventuras são inventadas por ele mesmo. Possui admirável inteligência, mas está louco, do mesmo modo que é valente, mas torpe, um personagem complicado, difícil de transmitir credibilidade. Os personagens infantis costumam possuir em grande parte das vezes características mais ou menos simples: se são bons, não são maus, se são espertos, não são lerdos, se são sérios, não costumam provocar riso. Assim, nosso protagonista de idade avançada, que poderia ser um avô, é aventureiro e louco e dificilmente será lido como uma referência para a criança, ou como alguém que está tentado lhe ensinar algo profundo, como acreditar nos sonhos.

Dentro do quadro de complexidade apresentado e, principalmente, levando em conta o fator loucura, acrescentar mais elementos ao texto é correr o risco de que o sistema literário infantil não suporte um personagem tão carregado. Na realidade, torna-se difícil para a criança, nessas condições, garimpar algo, um elemento que pode fazer parte de seu universo: o humor presente na obra original. O pequeno leitor tem sua leitura do humor da obra obstaculizada pela utilização do personagem como veículo ideológico.

E é nesse momento que, diante do descompasso entre o sistema literário infantil e alguns recursos utilizados nas adaptações brasileiras, podemos visualizar que a obra, embora escrita para crianças, também tem o objetivo de conquistar o mediador, no caso, o professor.

Com exceção da obra de Ferreira Gullar, todas as demais adaptações possuem um “Roteiro de Leitura” com exercícios para a sala de aula. Esses paratextos, assim como outros, como os títulos dados por cada adaptador aos capítulos, as contracapas e orelhas, buscam, se não orientar totalmente o trabalho didático, sugerir caminhos para a interpretação da obra com os alunos.

Assim, nos paratextos das obras brasileiras, há uma ênfase em “explicar” o personagem, enquanto nas edições espanholas as atividades estão mais direcionadas à trama. Na edição anterior da adaptação de Walcyr Carrasco pela FTD há um roteiro que direciona bastante a leitura do personagem, conduzindo o trabalho em sala de aula para uma leitura muito específica da obra. Neste roteiro,

há na página 2 a seguinte pergunta: “Você acha que há lugar para *quixotes* no mundo de hoje? Para quê ou por quê? Qual sua impressão sobre o personagem Dom Quixote?”. A questão supõe o conhecimento da palavra *quixote* presente em nossos dicionários e não necessariamente a leitura da obra. Assim, qualquer aluno poderia responder sem nunca ter lido a obra, apenas com a definição da palavra, originada muito provavelmente da leitura romântica da obra, ou seja, da leitura de outrem. Mais adiante, há a pergunta: “Como lidar com sonhadores radicais?”. A questão vem seguida de algumas instruções nas quais se esclarece o fato de Dom Quixote ter um comportamento extravagante e sonhador. Porém, o mais interessante é a observação feita pelo autor do material sobre a própria pergunta: “Não é uma pergunta fácil...”, e ainda finaliza com reticências.

Não, de fato adaptadores e professores encontram dificuldades para tornar acessível o personagem aos mais jovens e, quanto mais se tenta explicar por meio da inclusão de novos elementos, mais se obstrui a compreensão, se levarmos em conta a distância que se vai interpondo entre o personagem e o universo literário infantil que, como já mencionamos, não comporta a profundidade dessas análises conduzidas pelos mediadores.

Nas obras espanholas, nos roteiros de leitura, embora haja uma predominância do enfoque nas aventuras sem conduzir muito a leitura, chama a atenção a contracapa da edição da Anaya, da Coleção “*Clásicos a medida*”. Aparentemente contrastando com a proposta do adaptador, que cria um texto enxuto focado nas aventuras, a edição apresenta o paratexto abaixo:

¿Es una locura dejarse llevar por el sentimiento? Esto es lo que hizo don Quijote: guiado por el amor, se puso el disfraz de salvador de los débiles y, armado con sus ideales, entró en la batalla contra el mal. Si esto es estar loco, que se llene el mundo de quijotes. (CERVANTES, 2005)

As orelhas de livro costumam ter a intenção de atrair o leitor, que seria a criança, neste caso. No entanto, pela linguagem e enfoque utilizados, pode-se inferir que essas linhas possuem o propósito de atingir o mediador, seja ele o professor (é uma edição escolar) ou mesmo o pai ou diretor de escola. Não parecem direcionadas a uma criança de 10 anos, faixa etária sugerida pela editora. Como já mencionado, essas obras acabam tendo o duplo objetivo de agradar a dois públicos distantes, o leitor e o mediador.

2.3 REVISÕES IDEOLÓGICAS NO *QUIXOTE* ESCOLAR

Embora, na atualidade, no contexto espanhol não haja propriamente um direcionamento para uma leitura do *Quixote* moralmente edificante nos termos das adaptações brasileiras, no passado o personagem também foi utilizado como veículo ideológico, como se chegou a mencionar no capítulo anterior desta tese. O *Quixote* na Espanha, tendo nascido sob a égide da escola, sendo partidário de seus valores, antigamente era avaliado em função de suas qualidades educativas, assim como ocorria com a literatura infantil em geral (ALBINO, 2010, p. 18).

Utilizado como ferramenta ideológica no âmbito do terceiro centenário da obra, o personagem, um pouco descontextualizado da própria obra, serve de ferramenta para o movimento nacionalista, que busca unificar o país e resgatar a autoestima dos espanhóis no momento político da “restauración borbónica”. Eric Storm, em seu artigo “El tercer centenario de *Don Quijote* en 1905 y el nacionalismo español”, aponta que era difícil encontrar uma figura universalmente reconhecida no ambiente polarizado da Espanha da “Restauración”. Conseguir a união de todas as forças políticas de todas as regiões era quase impossível, porém parecia que a escolha de dom Quixote como figura nacional poderia unir o país inteiro (STORM, 2003, p. 633).

Ao que parece, o movimento obteve êxito, estendendo-se pelo território espanhol:

Llama la atención que todas las regiones participasen en las fiestas, incluso Cataluña a pesar del creciente movimiento regionalista. El centenario, por lo tanto, era una manifestación casi unánime del orgullo nacional aunque cada ciudad y región subrayase, sobre todo, su propio papel en la obra maestra de Cervantes. (STORM, 2003, p. 634)

Esse movimento atinge diretamente o campo editorial, já que estimula a publicação de novas edições da obra e também de novas adaptações, como visto no capítulo anterior. Essas adaptações, em sua maioria direcionadas à escola, contêm em seus paratextos uma série de intenções didáticas e de orientações para professores com o fim de fomentar uma leitura “edificante” da obra.

No prólogo de sua edição escolar, Eduardo Vincenti ressalta a importância de internalizar os ensinamentos da obra:

Cuando se internen por estas lecciones fundamentales de la experiencia, cuando sus espíritus convivan con estas realidades mundanas, ellos sabrán conducirse en todos los actos sociales, porque multitud de preceptos de urbanidad se enlazan unos a otros en el *Quijote* como rosarios de virtudes. (CERVANTES, 1905b, p. 15)

Na edição de Calleja, também de 1905, há um prefácio para crianças em que logo nas primeiras linhas são apresentados os personagens para os pequenos leitores. O prefácio começa da seguinte maneira:

Para darnos una ligera idea de lo que el *Quijote* significa, os diré que los dos personajes principales, Don Quijote y Sancho, son representación acabada y completa de la vida. El uno, sublime en su locura, se sacrifica siempre por el bien ajeno, dando su débil y maltrecho cuerpo, testimonio de la bondad y de la grandeza de su alma. El escudero, socarrón y egoísta, no comprende el sacrificio sin la utilidad inmediata. (CERVANTES, 1905a)

Nessa mesma edição há outro prefácio, para professores, que adverte quanto à dificuldade de se ler uma obra como o *Quixote* para as crianças, incentivando o professor a acompanhar e direcionar a leitura para que a mesma seja edificante.

Se no âmbito das adaptações dom Quixote é idealizado como modelo de ser humano, nos eventos e publicações adultas desse período a idealização parece não ter limites. Intelectuais como Unamuno, Menéndez Pelayo, Mariano Cavia (o idealizador do centenário) e Navarro Ledesma proferiram diversos discursos, publicaram obras e incitaram a sacração do personagem.

Don Quijote y Sancho por ejemplo podían ser comparados respectivamente con la “razón pura” y la “razón práctica” de Kant pero Cervantes era superior a Kant ya que por la influencia mutua entre amo y escudero había logrado una armonía nueva una síntesis superior de esta dicotomía kantiana tampoco Nietzsche puede con el autor español ya que Don Quijote el “superhombre” de Cervantes no se separa del vulgo, sino que se aproxima de él. (STORM, 2003, p. 655; LEDESMA, 1944, p. 301)

Assim, com a publicação de obras e difusão de diversos eventos, atos e discursos nos quais o *Quixote* é visto como personagem exemplar no âmbito social, espera-se que no contexto escolar essas leituras do personagem fossem transmitidas aos alunos, leitores das adaptações.

Na atualidade, cervantistas e filólogos são responsáveis por algumas das adaptações mais recentes na Espanha⁴. José Manuel Lucía Megías e Rosa Navarro, catedráticos de importantes universidades espanholas, Rosana Acquaroni e Nieves Sanchez, filólogas de formação e estudiosas em atividade, são os adaptadores de diversas obras utilizadas nas escolas. Distantes do compromisso de adaptar um *Quixote* didático, essas obras, embora se aproximem muito da obra original do ponto de vista da trama e da escassa inclusão de acréscimos, aproximam-se do leitor ao adaptar a linguagem para torná-la acessível aos pequenos. Desse modo, tais obras prescindem do estilo literário mais elevado e mais próximo à linguagem cervantina para privilegiar uma linguagem mais próxima à criança.

Enquanto na literatura adulta o estilo elevado está relacionado com a ideia de literariedade em si mesmo, na literatura para crianças está relacionado com um conceito didático e com a tentativa de enriquecer o vocabulário infantil (SHAVIT, 2003, p. 176).

Assim, algumas obras adaptadas acabam por conter uma linguagem de estilo elevado com claros objetivos didáticos, já que nem sempre essa literariedade se relaciona com uma aproximação à obra original, isto é, se há estilo elevado, não significa necessariamente que se trata de preservação de estilo cervantino, como no caso de algumas adaptações brasileiras.

Ao contrário do que propunha Monteiro Lobato em seu *Quixote* com a narração de Dona Benta, que optava por contar a história do cavaleiro com palavras suas, nas adaptações brasileiras deste estudo verificaremos uma tendência em manter uma linguagem mais formal e “literária”, do ponto de vista do sistema literário adulto. É importante ressaltar que literariedade é um conceito que pertence a outro sistema, que não o de obras para crianças. Assim, por exemplo, se analisamos o primeiro fragmento da obra, veremos como isso ocorre.

⁴ No mercado brasileiro, das adaptações mencionadas neste fragmento, apenas a adaptação de Rosana Acquaroni está disponível.

Tabela 4. Comparação: adaptação do primeiro fragmento da obra

TEXTO CANÔNICO	<p>En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no hace mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor. Una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches, duelos y quebrantos los sábados, lantejas los viernes, algún Palomino de añadidura los domingos, consumían las tres partes de su hacienda. El reto della concluían sayo de velarte, calzas de velludo para las fiestas, con sus pantuflos de lo mismo, y los días de entresemana se honraba con su vellorí de los más fino. Tenía en su casa un ama que pasaba de los cuarenta, y una sobrina que no llegaba a los veinte, y un mozo de campo y Plaza, que así ensillaba El rocín como tomaba la podadera. (CERVANTES, Miguel de)</p>
ANGELI	<p>Numa pequena aldeia da Mancha, província espanhola, vivia um fidalgo. Homem de costumes rigorosos e decadente fortuna. Dom Quesada ou Quixano – nunca ninguém soube ao certo – vivia da exploração de suas propriedades, que mal lhe rendiam para manter uma simples aparência de abastança. (ANGELI, José)</p>
CARRASCO	<p>Era um fidalgo arruinado. Vivia na região da Mancha, na Espanha. Possuía apenas uma casa, um pedaço de terra e um cavalo magricela. Jantava carne picada com cebola e vinagre. Comia lentilha às sextas-feiras. Aos domingos, quando muito, pombo assado. Só para comer, gastava três quartos de sua renda. Como ele moravam uma governanta de idade madura, uma sobrinha de vinte anos e um rapaz, que cuidava do cavalo e da terra que lhe pertenciam. (CARRASCO, Walcyr).</p>
GULLAR	<p>Num lugar da Mancha, cujo nome não desejo lembrar, vivia, não faz muito tempo, um desses fidalgos de lança no cabide, escudo antiquado, cavalo magro e galgo corredor. Morava numa fazenda com uma ama que passava dos 40, uma sobrinha que não chegava aos 20 e um criado que tanto selava o cavalo como empunhava a podadeira. (GULLAR, Ferreira)</p>
HORTAS	<p>En un lugar de La Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no hace mucho tiempo que vivía un hidalgo de escudo antiguo, rocín flaco y galgo corredor. Llevaba una vida acomodada, aunque sin grandes lujos, y en su casa nunca faltó comida, ni ropa con la que vestirse en los días de fiesta.</p> <p>Vivían con él un ama, que tenía más de cuarenta años, y una sobrina, que no llegaba a los veinte. Había también un criado, que lo mismo ensillaba el rocín que podaba las viñas. (HORTAS, Paula López)</p>
ACQUARONI	<p>En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no hace mucho tiempo vivía un hidalgo que tenía una lanza, un escudo antiguo, un rocín flaco y un galgo corredor.</p> <p>Gastaba las tres cuartas partes de su dinero en poder comer cocido con más vaca que cordero y, como plato especial, algún pollo los domingos.</p>

Vivían con él un ama de unos cuarenta años, una sobrina que no llegaba a los veinte y un mozo que le servía para todo. (ACQUARONI, Rosana)

Fonte: elaboração própria (2016)

Notamos a inclusão de léxico pouco usual no vocabulário infantil. Na edição de Carrasco temos “fidalgo arruinado”, alternativa escolhida pelo adaptador para descrever a situação social de Alonso Quijano; na de Gullar, “escudo antiquado” e “empunhava a podadeira” ao invés de “escudo antigo” e “cuidava das vinhas”, vocabulário mais acessível à criança e soluções semelhantes às encontradas nas adaptações espanholas. A adaptação de José Angeli é a mais “literária” e com o estilo mais elevado de todas, com a inclusão de léxico como “costumes rigorosos”, para definir a rotina de Quijano, o que para a criança provavelmente continuará sendo um mistério, já que a expressão, além de formal, permite diversas interpretações. Para descrever a situação social do fidalgo, Angeli usa termos como “decadente fortuna” e “aparência de abundância”, também ausentes na obra original, mas que dão ao texto um estilo elevado.

Com relação a uma aproximação mais literal ao texto original, veremos que, mais uma vez, uma adaptação brasileira se destaca. A tabela 5 traz um significativo fragmento da fala de Dom Quixote que dá princípio ao episódio dos moinhos. A adaptação espanhola que mais se aproxima do original é a de Paula López Hortas, mas ainda assim é a brasileira de José Angeli a mais próxima do texto cervantino.

Tabela 5. Aproximação ao texto canônico: episódio dos moinhos de vento

Texto canônico	Angeli	López (Anaya)
La ventura va guiando nuestras cosas mejor de lo que acertáramos a desear; porque ves allí, amigo Sancho Panza, donde se descubren treinta o pocos más desaforados gigantes, con quien pienso hacer batalla y quitarles a todos las vidas, con cuyos despojos comenzaremos a enriquecer, que esta es buena	A sorte vem nos guiando melhor do que poderíamos desejar. Vê, meu fiel Sancho: diante nós, estão mais de trinta insolentes gigantes a quem posso dar combate e matar um a um. Com seus despojos, iniciaremos nossa riqueza, além de arrancar essas sementes ruins da	La suerte va guiando nuestras cosas mejor de lo que pensábamos; porque mira allí, amigo Sancho Panza, donde se ven treinta, o pocos más, inmensos gigantes. Pienso pelear con ellos y quitarles a todos las vidas, y con el botín que ganemos

guerra, y es gran servicio de Dios quitar tan mala simiente de sobre la faz de la tierra.	terra. Essa é a ordem de Deus que devemos cumprir.	comenzaremos a enriquecernos.
---	--	-------------------------------

Fonte: elaboração própria (2016)

No geral, uma adaptação que mantém um estilo elevado ou que se encontra próxima à obra original costuma agradar os mediadores e também o público em geral, cujos critérios de avaliação de uma obra adaptada costumam estar relacionados ao conceito de fidelidade e respeito ao original.

Em suma, embora a obra de Cervantes tenha sido composta em um período em que, segundo o modelo aristotélico, as narrativas estavam orientadas à trama, no caso do *Quixote* o personagem parece não se submeter ao enredo, ocupando um espaço maior no desenvolvimento da narrativa. Em sua composição, a trama da obra está orientada às questões e demandas propostas por um personagem minuciosamente construído para protagonizar, com loucura, a construção de sua jornada. Embora em textos clássicos trama e personagens se encontravam entrelaçados, no caso do *Quixote* o personagem transcende a própria trama. Assim, apesar dos séculos que separam as adaptações atuais da obra original, o personagem preserva, em grande parte, sua essência desencaixada da “realidade”, seja ela a de um novo sistema literário ou a do pequeno leitor que poucos recursos tem para acolher tamanha complexidade.

Pese a todas as tentativas de tentar utilizar dom Quixote como veículo ideológico, o cavaleiro louco, concebido por Cervantes, transpõe barreiras e deixa professores, adaptadores e editores frente a um desconcerto inesperado. Embora a obra contenha a estrutura básica do conto infantil, embora o protagonista abandone seu local de origem em busca de aventuras, embora regresse ao lar ao final, Dom Quixote, personagem, o faz de maneira singular, sem paralelos no sistema literário infantil. E como se não bastasse a complexidade de suas loucuras, derrotas e imaginações, o protagonista deve suportar, por vezes, uma revisão ideológica cujo objetivo é o de torná-lo didático, edificante, moralizante.

Nesse aspecto, vemos o quão próximos estamos novamente dos propósitos presentes nas origens da literatura infantojuvenil. Literatura que surge primeiramente para ensinar. Adaptar e ensinar, adaptar para ensinar, estamos

diante de textos que pertencem a um sistema literário ainda muito vinculado a objetivos didáticos.

Acreditamos, portanto, que o estudo de adaptações de clássicos para fins escolares é um caminho que apenas começa e nos suscita um olhar novo em direção aos estudos de escolarização da leitura, com o objeto de que haja mais interação e menos mediação entre as obras e os pequenos leitores. Isto é, é preciso rever os objetivos, se queremos formar *pela* literatura ou *para* a literatura.

2.4 DAS ADAPTAÇÕES ESCOLARES DE *DOM QUIXOTE* MENCIONADAS NESTE ESTUDO

Para a realização desta pesquisa foram consultadas diversas adaptações do *Quixote* disponíveis no mercado editorial brasileiro e espanhol. No entanto, com o objetivo de analisar de maneira mais específica a inserção do personagem Dom Quixote no universo da literatura infantojuvenil, foram selecionadas três adaptações brasileiras e três espanholas utilizadas atualmente em contexto escolar e indicadas para a faixa etária entre 10 e 14 anos. Todas as obras espanholas estão disponíveis no mercado para o público brasileiro. O intuito dessa delimitação foi o de poder discutir de maneira mais aprofundada e em um contexto mais atual a presença de uma poética da adaptação da obra cervantina, bem como a introdução do personagem cervantino no sistema literário infantil.

O critério para a escolha das adaptações brasileiras foi a sua recomendação para uso escolar e circulação editorial⁵.

Edições brasileiras infantojuvenis traduzidas e adaptadas por brasileiros:

- CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote: o cavaleiro da triste figura*. Tradução e adaptação de José Angeli. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- _____. *Dom Quixote de la Mancha*. Tradução e adaptação de Ferreira Gullar. 5. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

⁵ Segundo o levantamento realizado por Sílvia Cobelo, as três adaptações estão entre as dez mais publicadas.

- _____. *Dom Quixote*. Tradução e adaptação de Walcir Carrasco. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2012. (Biblioteca Walcyr Carrasco Clássicos Universais)

No caso das edições espanholas, optou-se por aquelas que estão disponíveis para fácil importação e distribuição. Para isso, realizou-se uma pesquisa informal em livrarias e editoras, dado o número restrito de obras nesse seguimento: adaptações escolares em língua espanhola, editadas na Espanha, indicadas para uso escolar.

Edições espanholas infantojuvenis:

- CERVANTES, Miguel de. *Don Quijote I/II*. Adaptación de Begoña Rodríguez Rodríguez. Madrid: Sgel, 2010.
- _____. *Don Quijote de la Mancha*. Adaptación de Paula López Huertas. Madrid: Anaya, 2006.
- _____. *Don Quijote de la Mancha*. Adaptación de Rosana Acquaroni. Madrid: Santillana, 2012.

3 “LOS MOZOS LA LEEN, LOS NIÑOS LA MANOSEAN”. ESCOLARIZAÇÃO DO QUIXOTE

Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção.

Antonio Cândido

3.1 ESCOLARIZAÇÃO DO QUIXOTE ONTEM E HOJE

O dilema que finaliza o capítulo anterior, “formar pela literatura ou formar para a literatura”, não costuma estar presente de modo consciente na dinâmica das salas de aula, na maioria das vezes. Nem mesmo se apresenta de maneira antagonica para os docentes durante a definição dos objetivos e metodologias de trabalho com determinados textos literários. Quando um professor ou uma instituição escolhe uma obra literária para um determinado grupo de alunos, suas expectativas, em geral, são bem amplas e vão desde aprimorar a escrita e a gramática em uma determinada língua, seja ela materna ou estrangeira, até formar leitores que apreciem a literatura. Empregar uma obra literária para ampliar vocabulário, aperfeiçoar a compreensão leitora ou mesmo sistematizar conteúdos gramaticais são objetivos traçados por professores desde sempre. O próprio *Quixote* na versão original, em seu tempo, chegou a ser utilizado como instrumento na alfabetização de crianças.

Assim, embora o objetivo da escola seja “formar”, coexistem muitas vezes num mesmo projeto diversas maneiras de encarar a função do ensino de literatura nesse âmbito. O texto literário, por vezes, esvaziado de seu sentido estético, acaba sendo reduzido a um instrumento na aprendizagem de um determinado conteúdo. Como afirma Marisa Lajolo,

[...] a literatura converte-se em instrumento pedagógico. No limite, sua especificidade se esgarça até a completa diluição; sua identidade se oblitera e o texto literário torna-se privilegiado não pela sua natureza estética, mas pela dimensão retórica e persuasiva. (LAJOLO, 1982, p. 15)

Embora, por uma questão histórica, a escola, como instituição, não apareça como principal mediadora da leitura do *Quixote* na versão original pelas crianças, desde princípios do século XVII, quando ocorre sua publicação, sempre se cogitou a possibilidade de leitura da obra por um público infantil. Uma possibilidade para justificar essa hipótese são os comentários esparsos no próprio texto cervantino¹ e as edições ilustradas surgidas a partir de 1657, como aponta Lucía Megías (2005) em um de seus estudos sobre as ilustrações da obra. Eduardo Urbina destaca que o próprio “padrasto” do *Quixote* acaba por revelar a existência de ilustrações da obra desde sua concepção:

La tan verdadera como nueva historia del ingenioso hidalgo contenía ya en su primitiva versión en árabe alguna que otra ilustración. Y así, en el episodio del feliz descubrimiento en el Alcaná de Toledo de los cartapacios que hacen posible la continuación de la batalla con el vizcaíno y la historia toda, leemos cómo el segundo autor halla el anticipado objeto de su deseo. (URBINA, 2005)

O forte caráter imagético dessa passagem, isto é, a batalha entre dom Quixote e o viscaíno, pintada no cartapácio encontrado, já sugere o potencial iconográfico que a obra contém, propiciando, sem dúvida, sua ilustração. Esse caráter visual e plástico das aventuras do cavaleiro aproximou desde sempre a obra do público mais jovem e, mais que isso, contribuiu para sua enorme difusão, sem que, no entanto, se exigisse, para seu reconhecimento, uma leitura mais profunda do extenso texto cervantino, como defende Urbina:

Un repaso somero de la historia editorial del *Quijote*, y más particularmente de la historia de la crítica textual cervantina, revela interesantes tendencias, aunque no del todo sorprendentes, entre ellas, precisamente la tendencia de la imagen a suplantar la palabra en el proceso de lectura e iconización. (URBINA, 2005)

Esse processo de suplantação da palavra em detrimento da imagem faz com que a obra tenha, de modo inerente, um forte apelo para o universo infantil. A imagem cambiante do moinho/gigante diante do cavaleiro franzino e seu rechonchudo escudeiro se fixa na imaginação infantil já no início da obra, que, se não for lida integralmente em outro momento, ao menos circulou em forma de

¹ Vide Capítulo 1 desta tese, página 26.

imagem na mente de seus virtuais leitores. Isso não significa, no entanto, que edições da obra desde seu início não estivessem ao alcance das crianças.

Rodríguez-Cepeda (1988, p. 63) destaca que no século XVIII, por exemplo, foram publicadas três edições do *Quixote* em tamanhos diferentes, o que denota uma preocupação em direcioná-los, cada um, para um leitor diferente. Entre edições de luxo como a de don Antonio Sancha, de 1777, confeccionada para colecionadores, houve impressões mais modestas que estavam expostas a todo tipo de atividade ou situação “*desde la escuela al campo, desde la mesa a la faltriquera*”. Essas edições eram utilizadas na alfabetização das crianças:

Y los niños aprendían a leer no en los *Quijotes* de Sancha e Ibarra, sino en los más baratos, con grabados en madera, como hacían sus propios maestros que siempre sufrieron escasez de fondos como es sabido. (RODRÍGUEZ-CEPEDA, 1988, p. 64)

Assim acaba se cumprindo a profecia impressa na dedicatória ao Conde de Lemos em que Cervantes, com humor, comenta que o *Quixote I*, de tão popular, estaria sendo cotado na China como obra para o ensino da língua espanhola:

Y el que más ha mostrado desearle ha sido el grande emperador de la China, pues en lengua chinesca habrá un mes que me escribió una carta con un propio, pidiéndome o por mejor decir suplicándome se le enviase, porque quería fundar un colegio donde se leyese la lengua castellana y quería que el libro que se leyese fuese el de la historia de don Quijote. (CERVANTES, 2012, p. 678)

Embora haja de se considerar a comicidade do fragmento, o *Quixote* encontrou na escola seu grande mediador com o público infantil ao longo do século XIX na Espanha. Desde então, essa relação de mediação tem se mantido até os dias atuais, em que a obra inclusive tem sido usada, entre outras coisas, para ensinar língua espanhola, tal como pretendia o suposto Imperador da China.

Com as celebrações do terceiro centenário da obra, em 1905, diversas edições adaptadas para a escola conquistaram o mercado editorial, como vimos no Capítulo 1, com a publicação do *Quixote* de Calleja, entre outras edições de grande importância para sua difusão. Nesse mesmo período, diversas leis instituem a obrigatoriedade da obra nas escolas espanholas. Essas leis sugerem de modo bem específico que os professores deveriam realizar exercícios de

leitura, como a de 25 de novembro de 1905. Essa legislação vai conduzindo os rumos do texto em âmbito escolar nos anos subsequentes. Em 1912, recomenda-se que se leia uma passagem diariamente em sala de aula e, em 1920 (Real Decreto de 6 de março), reitera-se a obrigatoriedade do *Quixote* em sala de aula, na escola primária (Fundamental I), ressaltando que os primeiros quinze minutos da aula devem ser dedicados diariamente à leitura de algum trecho (ALFARO TORRES; SÁNCHEZ GARCÍA, 2006).

Essa presença da obra em sala de aula prevalece firme no primeiro terço do século XX, sofrendo um leve descenso no final da década de 1930, quando recebe um novo impulso dado pelo golpe de Estado de 1936 e, posteriormente, pelo regime franquista. Assim, o *Quixote* passa a ser considerado como um dos principais emblemas do Império e sua leitura se mantém e se intensifica (TIANA FERRER, 2004, p. 219). É de se lamentar que a obra, isto é, o mito do *Quixote* tenha sido usado como estratégia de legitimação do golpe e do regime autoritário (SCHAUB, 2011). Embora haja relatos de que também teria sido utilizado pela oposição, o fato é que essas determinações franquistas impuseram a leitura da obra nas escolas.

Mais adiante, com as reformas educacionais ocorridas na Espanha nos anos 1950, as obras escolares cervantinas continuaram a fazer parte da sala de aula, mas com outra perspectiva, com um caráter mais literário e moralizador (TIANA FERRER, 2004, p. 219).

No contexto brasileiro, atualmente, o principal mediador entre o público infantil e as aventuras do cavaleiro é a escola, e isso se deve ao pacto existente entre a literatura infantil e a escola, um pacto entre produtores e distribuidores de livros (LAJOLO, 1982; SOARES, 1999) que abrange a maioria das obras produzidas para crianças. Assim, de modo geral, desde os já mencionados prefácios dirigidos aos professores e alunos que acompanhavam as obras do século XIX espanhol, até as fichas de controle de leitura disponibilizadas nas obras atuais, esses paratextos direcionam a leitura da obra para o que seriam seus supostos objetivos específicos. Dessa maneira, para o mercado editorial, ter uma obra adotada por todo um colégio representa um impacto comercial considerável, se comparado, por exemplo, com obras infantis para consumo doméstico. No geral, o sucesso editorial está relacionado a essa adoção no contexto escolar. Especificamente, as adaptações que integram o presente

estudo são produzidas quase exclusivamente para o uso em sala de aula, sobretudo pela clara abordagem didática do texto literário.

Embora o enfoque do trabalho não seja o tema da escolarização de modo geral nem o da leitura em particular, ambos incidem diretamente sobre nosso objeto de estudo, isto é, o *Quixote* canônico, o *Quixote* adaptado na Espanha e no Brasil. O *Quixote* mais difundido entre o público infantil sempre foi o “escolarizado”, desde as primeiras adaptações escolares impulsionadas por Alberto Lista até as edições contemporâneas, incluídas as mencionadas no presente trabalho.

Se no capítulo anterior a discussão girou em torno da problemática do *status* inferior atribuído à literatura infantil, o mesmo ocorre com a literatura infantil escolarizada. Essa literatura é vista como duplamente limitada, isto é, além de pertencer a um sistema literário inferior, o infantil também recebe o rótulo de “escolarizada”, adjetivo que a modifica, a reescreve e, por que não, de acordo com alguns pontos de vistas, a diminui. Ainda que haja um movimento em direção ao reconhecimento dessas práticas literárias para a infância, o mesmo se dá, com alguma resistência, “*d’un temps de réticence à un temps de légitimation relative*” (BEAUDE; PETITJEAN; PRIVAT, 1996, p. 7). Isso ocorre na cultura ocidental de modo geral; recomenda-se que as obras lidas na escola sejam adaptadas à idade e ao interesse dos jovens, encoraja-se a adoção de clássicos adaptados aos jovens; no entanto, em determinado momento, visualizamos que é nítida diferenciação existente entre essa literatura especialmente escrita para a juventude e a literatura sem as marcas da escolarização (BEAUDE; PETITJEAN; PRIVAT, 1996, p. 7).

Essa distinção pode ser descrita de duas maneiras: a primeira chama a atenção para o *status* inferior atribuído às obras destinadas ao público infantojuvenil, isto é, o escritor de livros para crianças não costuma ter seus textos analisados como literários, há pouco debate sobre a qualidade estética desses escritos e, quando se trata de uma obra adaptada, o nome do adaptador muitas vezes sequer figura na obra. Mesmo quando se analisam essas obras separadamente, para a atribuição de algum prêmio específico, por exemplo, “melhor obra juvenil”, os critérios para essa avaliação quase sempre estão relacionados com objetivos didáticos: essa obra ensinou algo à criança? Foi educativa sob algum ponto de vista? (SHAVIT, 2003).

A segunda maneira de encarar a distinção entre a literatura para a juventude e a literatura dos adultos é considerar a primeira como uma espécie de preparação à apreciação futura da segunda. Quando um jovem se propõe à leitura de um clássico adaptado, espera-se que ele se interesse posteriormente pela leitura do original. É um consenso entre os mediadores (adaptadores, professores, escola) que a obra juvenil não tem a pretensão de substituir a original; do mesmo modo também se cultiva a expectativa de que o jovem não entrará na idade adulta lendo apenas livros juvenis e que, em algum momento, haverá a passagem de um sistema ao outro. Essa passagem, quando mediada pela escola, começa a ocorrer já no final do ensino fundamental, por isso a importância de analisar com rigor as obras infantojuvenis oferecidas às crianças, já que serão elas que poderão preparar o senso estético e a capacidade cognitiva para incorporar, com menos dificuldades, a leitura literária em seu cotidiano.

Sobre a literatura oferecida na escola, Magda Soares em seu trabalho sobre escolarização da leitura reflete a respeito dessa controversa visão limitadora do “escolarizar”:

O termo escolarização é, em geral, tomado em sentido pejorativo, depreciativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, produções culturais; não há conotação pejorativa em “escolarização da criança”, em “criança escolarizada”, ao contrário, há uma conotação positiva; mas há conotação pejorativa em “escolarização do conhecimento”, ou “da arte”, ou “da literatura”, como há conotação pejorativa nas expressões adjetivadas “conhecimento escolarizado”, “arte escolarizada”, “literatura escolarizada”. (SOARES, 2011, p. 20)

Segundo a autora, essa maneira de pensar os saberes escolarizados como insuficientes, em alguma medida, acaba por negar a existência da própria escola como instituição, já que “desescolarizar” a escola ou qualquer conteúdo vinculado pela mesma é um contrassenso.

Qualquer saber, quando inserido no contexto escolar, demanda uma série de procedimentos que viabilizam e facilitam sua transmissão: ordenação, divisão, adaptação, por exemplo. E isso não significa que o ato “escolarizar” deteriore ou superficialize determinado saber. Significa, no entanto, que este saber, se adequadamente escolarizado, será difundido e dele se apropriarão novas gerações.

Como ocorre com a inserção de qualquer conteúdo no contexto escolar, deve-se observar, não obstante, que a escolarização da literatura ocorra de maneira adequada, que esse processo não se traduza em distorção ou falsificação resultantes de uma arbitrária didatização das obras literárias (SOARES, 2011, p. 22), tema que se discutirá ao longo do estudo de caso contemplado neste capítulo.

É interessante observar que essa visão, de que uma literatura escolarizada é inferior a uma literatura *stricto sensu*, parece vir ao encontro de outras limitações e obstáculos que acabam por isolar a escola dos estudos de cunho mais acadêmico e que coloquem a escola no centro do debate. Muito se sugere, analisa-se ou critica-se, no entanto pouco se considera a voz que vem da escola, com seus desafios mais cotidianos. Embora haja implícita uma crítica construtiva dentro dessa visão pejorativa dos saberes escolarizados, há de fato poucos estudos formais que proponham, por exemplo, novas abordagens, apontem saídas práticas ou até mesmo promovam um diálogo mais efetivo entre os mediadores desses saberes. Há uma distância entre a rotina escolar no ensino básico e os estudos literários acadêmicos. Muito se critica, mas poucos estudiosos discutem, de fato, temas importantes, tais como os atuais critérios de seleção dos textos literários comumente adotados na escola, a qualidade dos textos literários em segundo grau, quando adaptados, sua disponibilização etc. Além disso, é preciso ter claro, como já se mencionou, se o que se critica é o ensino de conteúdos alheios por meio da literatura ou a adoção de uma obra literária com a finalidade de formar leitores.

Todas essas reflexões dizem respeito à difusão da literatura em contexto escolar. A presença do *Quixote* nesse âmbito, tanto em sua versão original quanto em fragmentos ou adaptações, acompanhou e acompanha a difusão da obra ao longo dos séculos, sendo também objeto de debate entre a crítica cervantina e, portanto, relevante para os estudos da recepção, difusão e das reescrituras do *Quixote*, compondo, assim, sua fortuna crítica. Publicado em 2006, o Catálogo da Biblioteca Nacional da Espanha com edições em espanhol do *Quixote* compila, além das obras integrais, 418 adaptações infantis e edições juvenis e escolares publicadas entre 1856 e 1990, na seção dedicada às “Adaptaciones infantiles y ediciones escolares”, além de outras 98 obras no seguimento “Compêndios e resumos” (EGOSCOZABAL CARRASCO, 2006), o

que demonstra que, das 1177 edições catalogadas, quase metade são de adaptações ou fragmentos que acompanham e impulsionam a difusão da obra ao longo dos séculos.

Estudos e ensaios clássicos como os de Ortega y Gasset, Antonio Zozaya e Fernando Savater problematizam, sobretudo, a pertinência dessa escolarização da obra cervantina. Por outro lado, obras atuais como *También los niños leen el Quijote*, *El Quijote en el aula*, *la aventura pedagógica* e *El Quijote para niños y jóvenes* reúnem diversos estudos, parte produzidos por cervantistas, como José Manuel Lucía Megías, Nieves Sánchez Mendieta, parte por estudiosos da literatura, como Rosa Navarro, de literatura comparada, dos estudos de recepção e da literatura infantil, trabalhos que tratam da presença do *Quixote* na literatura infantil, sua abordagem em sala de aula, bem como analisam os procedimentos de reescritura aos quais a obra cervantina tem sido submetida.

Eduardo Urbina e Gonzalez Moreno comentam o fragmento do segundo *Quixote* em que Sansón relata a difusão da história do cavaleiro com aquela antológica passagem já mencionada no Capítulo 1, “*los niños la manosean, los mozos la leen*”:

En efecto, entre burlas y veras, así ha sido, es y será la historia de la recepción del *Quijote* a través de los siglos. Ironías aparte, la popularidad del personaje y su historia ha llegado a tales extremos que ya ni siquiera hacen falta tal “manoseo” o lectura sino que trascendiendo los límites de la palabra el texto vive canonizado, tan popular como clásico, en múltiples imitaciones y representaciones, y sobre todo en sus miles de ilustraciones. Me refiero en particular aquí a las numerosas adaptaciones y versiones juveniles e infantiles ilustradas del *Quijote* que comienzan a aparecer en la primera mitad del siglo XIX y que desde entonces han continuado publicándose en acelerado número y mayor variedad hasta nuestros días. (URBINA; GONZALEZ MORENO, 2012, p. 43-55)

As obras adaptadas, reescrituras do texto cervantino estudadas neste trabalho são obras que estão, como já se mencionou, de tal maneira tão arraigadas na escola que são quase inexistentes fora desse âmbito. Fazem parte de uma categoria de textos que foi concebida para o consumo escolar, sendo sua leitura e difusão fora desse contexto praticamente inexistente. Desde o projeto editorial, que passa pela escolha da obra, do adaptador, do número de páginas e finalmente pela presença dos paratextos direcionados ao trabalho em sala de

aula, essas obras pertencem às coleções didáticas com títulos sugestivos como “ler e aprender”, “clássicos para a escola”, “ler em espanhol”, “literatura hispânica de fácil leitura”, entre outros, e sua permanência no mercado editorial está totalmente vinculada a sua adoção pelas instituições de ensino. Não são obras de consumo espontâneo, em geral pertencem a uma lista de material escolar. Magda Soares situa esse tipo de produção como sendo a “literaturização do escolar”:

Uma segunda perspectiva sob a qual podem ser consideradas as relações entre escolarização, de um lado, e literatura infantil, de outro, é interpretá-las como sendo a produção, para a escola, de uma literatura destinada a crianças: nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual uma literatura é produzida para a escola, para os objetivos da escola, para ser consumida na escola, pela clientela escolar – busca-se literaturizar a escolarização infantil. (SOARES, 2011, p. 17)

Rosana Acquaroni, adaptadora de uma das edições espanholas deste estudo, descreve como se deu o processo de contato entre ela e a editora Santillana: “a proposta era a de um livro para a sala de aula, existia um limite de páginas com o qual deveria trabalhar, a editora parecia ter em vista o público brasileiro”, informou a adaptadora em entrevista concedida em Madrid, em 2013, logo após a publicação de sua edição.

Esse processo buscava tornar literário o escolar e se diferenciaria em parte do “escolarizar o literário”, processo em que a escola se apropria de fragmentos ou textos integrais da literatura em geral para vinculá-los na sala de aula.

No contexto de um trabalho de literatura, que privilegia sobretudo destacar o caminho percorrido pelo texto cervantino até chegar às salas de aula, tratando das dificuldades de transferência de uma obra dessa magnitude para o sistema literário infantil, buscaremos destacar, por meio de um estudo de caso, o trabalho de um grupo de professoras que, de modo deliberado, procurou promover a leitura da obra adaptada que desenvolvesse o gosto pela leitura, bem como promovesse atividades lúdicas com o objeto de despertar a afetividade do aluno com relação à obra.

Essa mediação entre o texto original cervantino e nossa sala de aula começa com o trabalho dos adaptadores. Não obstante, é com a mediação conduzida pelo professor que o texto se aproxima de fato dos jovens leitores. O

professor é o responsável pela seleção da adaptação, pela realização de atividades de pré-leitura, pelo acompanhamento dos primeiros passos do leitor pela obra que, embora adaptada, representa uma série de desafios para o jovem que necessita sua orientação, introdução e avaliação constantes. Hauser pontua que *“el abismo que existe de antemano entre el sujeto productor y el receptor no solo aumenta con la distancia temporal que los separa, sino también con la profundidad, complejidad y singularidad de las obras”* (HAUSER, 1977, p. 551). Assim, tanto pelos séculos que separam nossos pequenos leitores do *Quixote* original quanto pela complexidade do texto, a mediação do professor pode ser decisiva para a recepção da obra.

Muito conhecido e pouco lido em sua versão original pelos adultos, o *Quixote* tem encontrado na sala de aula um canal importante para a difusão das aventuras do cavaleiro e seu escudeiro. Muitas vezes este será o contato mais próximo que grande parte dos adultos terá com o texto cervantino.

3.2 A PROFECIA DE CERVANTES: “UN COLEGIO DONDE SE LEYESE LA LENGUA CASTELLANA Y QUE EL LIBRO QUE SE LEYESE FUESE EL DE LA HISTORIA DE DON QUIJOTE”

(...) habrá que escribir también sobre las miles de horas que se ha leído el Quijote en las escuelas, los miles de dibujos que se han ido colgando en las paredes de tantas aulas.

J. M. Lucía Megías. *También los niños leen el Quijote.*

É neste momento da pesquisa que converge o trabalho como estudiosa da obra de Cervantes com minha atividade docente, como professora do ensino fundamental há quinze anos. O estudo de caso a ser relatado trata de um projeto que consiste em uma série atividades e produções ao redor da leitura de uma adaptação do *Quixote* por alunos com idade entre 10 a 14 anos. Esse trabalho tem sido realizado principalmente durante minhas aulas de língua espanhola no 8º ano do ensino fundamental do Colégio Bandeirantes (São Paulo), tendo sido posteriormente expandido para outros grupos e escolas com a colaboração de colegas que permitiram que o projeto fosse aplicado em suas turmas.

Esse trabalho, que busca estabelecer o diálogo entre o trabalho docente e o trabalho acadêmico, concretizou-se a partir do momento em que ocorreu uma mudança fundamental em minha atividade, isto é, quando o trabalho docente deixou de ser pensado como algo de exclusivo interesse escolar, ou seja, apenas para professores e alunos, abrindo espaço para as reflexões acadêmicas. Em outras palavras, expondo sua metodologia, suas principais dificuldades, erros e acertos para além da sala de aula e submetendo minhas indagações ao campo da reflexão crítica.

Por outro lado, o trabalho acadêmico no campo das letras, naturalmente fechado em si mesmo, dialogando e se retroalimentando das teorias literárias vigentes e de obras canonizadas pela leitura acadêmica, permitiu-me redirecionar o olhar, por alguns instantes, para a sala de aula, para o trabalho docente, para textos produzidos por e para leitores em formação, buscando, no entanto, não descuidar do rigor que é requisito para o estudo de um autor como Cervantes. Muito embora este estudo se concentre em textos em segundo grau, originários da obra cervantina, essa produção, como se viu, acompanha a difusão do *Quixote*, sendo representativa de sua recepção e incrementando a divulgação da obra. Ainda que de maneira irônica e jocosa, vimos como o próprio Cervantes parece considerar a utilização de sua obra em contexto escolar quando cogita enviá-la ao Imperador da China para que se ensine a língua espanhola nos colégios deste território. Desse modo, as “proféticas” palavras cervantinas encontram eco na sala de aula de outro longínquo país. Em vez do Imperador chinês, professoras de espanhol, conhecedoras da obra de Cervantes, escolhem o *Quixote* para ensinar espanhol aos seus alunos. Mas será este o único horizonte para uma obra como o *Quixote* em contexto escolar?

Embora tenha sido amplamente utilizada nas aulas de língua castelhana ao longo dos tempos, tanto na Espanha, na aprendizagem de língua materna (URBINA; GONZALEZ MORENO, 2012), quanto em outros países onde se estuda esse idioma, seria possível explorar a obra do ponto de vista literário com esse público? Em outras palavras, seria possível uma abordagem que se concentre no ensino da língua espanhola e, ao mesmo tempo, estimule o jovem a apreciar a literatura cervantina?

Desde o princípio do trabalho, em que a leitura de uma adaptação era seguida de uma prova de múltipla escolha e o projeto final consistia em

dramatizar uma aventura do livro, passando por diversas mudanças, troca de adaptações, de métodos de controle de leitura etc., lidando com resultados nem sempre tão satisfatórios, a motivação para aproximar o *Quixote* dos jovens leitores crescia na medida em que diversas percepções evidenciavam as dificuldades enfrentadas pelos alunos ao se engajarem em uma leitura de caráter mais literário. Como diminuir a distância temporal e cultural entre a obra e os mais jovens? Pouco a pouco os desafios cotidianos desse trabalho foram se transformando em problema de pesquisa e o trabalho em sala em laboratório, a aula em observação participante.

Dentro das metodologias diversas que contemplam a pesquisa científica, a abordagem qualitativa mostrou-se como a mais adequada para o trabalho².

A pesquisa etnográfica apresentou-se como uma alternativa adequada para o trabalho em sala de aula com os mais jovens pois, por meio de técnicas como a observação participante, permite uma abordagem mais ampla do universo da criança que deve ser considerada e tratada como um sujeito social pleno (COHN, 2010, p. 45). Por meio da observação participante, o trabalho desenvolveu-se em pleno contexto normal de sala de aula, não provocando alterações na rotina de aprendizagem. Como investigadora, assumi meu papel de estudiosa junto aos grupos observados combinado com o de professora, cujo posicionamento me permitiu um bom lugar de observação.

Além disso, a observação pôde ser complementada com a análise da produção dos alunos, como textos e desenhos. As opções foram variadas e se adaptaram facilmente aos interesses da pesquisa. Esse método de pesquisa tem sido empregado pelos educadores desde os anos 1970 e permite certa flexibilidade no manejo das técnicas, o que o tornou bastante adequado para esta pesquisa:

(...) a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso, faz uso de um trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa

² Marli André, em sua *Etnografia da prática escolar*, classifica três tipos de pesquisa qualitativa, destacando que a pesquisa etnográfica, com algumas adaptações, tem sido aplicada com êxito na educação. Esse tipo de pesquisa utiliza técnicas como: observação participante, entrevistas e análises de documentos.

visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. (ANDRÉ, 2011, p. 31)

Desse modo, o estudo etnográfico propiciou que as hipóteses fossem emergindo à medida que o trabalho em sala de aula evoluía, ano após ano. Ainda que muitas vezes, inconsciente do próprio processo, a observação participante realizada de modo indireto, ao longo dos últimos quinze anos de trabalho com adaptações do *Quixote*, com alunos de 13 anos e de modo mais direto ao longo dos últimos quatro anos, proporcionou, entre outros produtos, as ideias que nortearam a confecção do projeto desta tese, bem como parte de seu desenvolvimento até o presente momento.

3.2.1 Primeiros desafios: a seleção de uma adaptação

Distante da atual configuração, o projeto *Don Quijote* foi inicialmente desenvolvido no Colégio Bandeirantes, em 2002, durante as aulas de língua espanhola com seis turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, com 35 alunos cada uma. Por se tratar de um projeto ao redor da leitura de uma obra, a escolha desta ocupa um papel importante no desenvolvimento do projeto.

É importante destacar que durante esse período houve mudanças sensíveis na oferta de ensino de espanhol em nosso país, passando pela quase ausência da disciplina no currículo das escolas até a implantação da Lei 11.161/2005, que instituiu a obrigatoriedade da oferta de ensino da língua espanhola no Ensino Médio. Pode-se dizer que, a despeito da implantação dessa lei, a oferta do ensino variou bastante na última década. Vale destacar que no ano de 2016 houve a revogação dessa lei por meio da Medida Provisória nº 746, contribuindo para dificultar ainda mais a difusão da língua espanhola no ensino básico brasileiro.

A oferta de ensino de língua espanhola, no Colégio Bandeirantes, ocorre desde 1996 no ensino médio, tornando-se disciplina obrigatória no ensino fundamental a partir do ano 2000, quando foi implantada nos 6ºs e 7ºs anos. A partir de 2001, a língua já era oferecida regularmente no 8º ano.

A seguir, destacamos as quatro adaptações do *Quixote* em língua espanhola adotadas ao longo de quinze anos de trabalho.

3.2.1.1 Don Quijote de la Mancha *adaptado por Margarita Barberá Quiles*
(Editora Scipione)

Figura 8. Capa de *Don Quijote de la Mancha* (Ed. Scipione)

Fonte: Google Imagens (2016)

Nem sempre a palavra “seleção” pôde ser aplicada na adoção de uma adaptação do *Quixote* para o trabalho em sala de aula. Há catorze anos não havia, em nosso país, uma extensa oferta de edições do *Quixote* adaptado em língua espanhola, já que o ensino de língua espanhola ainda era pouco difundido.

Entre 2002 e 2005, nos primórdios do projeto, foi adotada uma adaptação do *Quixote* da editora brasileira Scipione (Figura), empresa com uma extensa tradição na publicação livros escolares. O texto da adaptação, produzido da Espanha e escrito por Margarita Barberá Quiles, pertencia à Coleção “*Leer y Aprender*” direcionada a estudantes de língua. O mesmo texto foi, no mesmo período, publicado em outros países por outras editoras³.

Essa coleção era praticamente a única alternativa de livros paradidáticos para aulas de espanhol e não especificava a faixa etária para a qual estava indicada. Todavia, a julgar pela grande quantidade de ilustrações, é possível inferir que era destinada às últimas séries do Ensino Fundamental I, alcançando também a maior parte do Fundamental II. Essa coleção foi composta por diversos

³ Como por exemplo na Itália, pela editora CIDEB.

clássicos da literatura hispânica, como “La Gitanilla” e *El Zorro*. Outras coleções de clássicos adaptados estavam disponíveis apenas por meio de importação e nem sempre em quantidades que atendiam à demanda de uma escola.

Essa adaptação apresentava um texto de fácil compreensão para os alunos, além de possuir uma estrutura enxuta na apresentação das aventuras que contemplava somente os episódios mais famosos da obra, com períodos curtos e capítulos bem delimitados. No entanto, tinha uma característica peculiar: a linguagem empregada buscava preservar um pouco da linguagem utilizada no *Quixote* do século XVII. Desse modo, apresentava arcaísmos típicos da língua do Século de Ouro, com grande quantidade de vocábulos e expressões antigas, (como por exemplo, “*andar de la Ceca a la Meca*”, passar os dias “*de turbio en turbio*” e nosso cavaleiro buscava “*enderezar tuertos*”). E, como “*por el hilo se saca el ovillo*”, logo percebemos que este aspecto da fidelidade ao original tornava alguns fragmentos da obra incompreensíveis para os estudantes. Como postulou Linda Hutcheon, nem sempre fidelidade extrema ao original é critério para avaliar como adequada uma obra em segundo grau.

Os resultados dos trabalhos realizados a partir da leitura dessa adaptação tinham pouca expressividade e nosso desejo de tornar a leitura do *Quixote* um evento mais expressivo fez com que recorrêssemos a trechos da obra original cervantina, adaptados pela equipe de professoras de língua espanhola, para, assim, propor atividades mais elaboradas e compor o projeto.

3.2.1.2 Don Quijote de la Mancha *adaptado por Paula López Huertas*
(Editora Anaya)

Figura 9. *Don Quijote de la Mancha* (Ed. Anaya)

Fonte: Google Imagens (2016)

Em 2005, a oferta de adaptações do *Quixote* em língua espanhola já era um pouco maior, assim como nossa motivação de seguir aprofundando a difusão de sua leitura entre os alunos. A importação desses itens estava mais acessível ao público brasileiro, à medida que o ensino de língua espanhola nas escolas se ampliava. Nesse período, havia opções importadas da Espanha, como a das editoras Edelsa e Anaya.

A segunda adaptação escolhida foi a de Paula Lopez Huertas, publicada pela editora espanhola Anaya (Figura 9) que distribuía outros livros didáticos de E/LE (*español lengua extranjera*) em nosso país. O representante da editora nos trouxe uma adaptação que se diferenciava da anterior em diversos aspectos. O texto estava direcionado a jovens estudantes de 10 a 14 anos, com a linguagem em espanhol atual, adaptado a essa faixa etária. Pode-se dizer que esse livro tinha como público-alvo originalmente as crianças nativas, sendo muito utilizado na atualidade em diversos colégios da Espanha.

Ao avaliar o texto, ele nos pareceu adequado do ponto de vista da linguagem, que, por sua vez, é clara e precisa, sem perder a literariedade do texto. Além disso, possui belas ilustrações e um guia para o professor. Respeitosa com a obra original, essa adaptação preserva muito mais episódios que a anterior, o que nos pareceu positivo, pois proporciona ao aluno um conhecimento mais amplo da obra.

Aceito o desafio de trabalhar com uma obra escrita para nativos, tínhamos diante de nós um problema prático: a ausência de um glossário com a definição das palavras mais difíceis e um paratexto comum direcionado a estudantes de língua espanhola como língua estrangeira. O problema não nos desencorajou e a solução tomada foi a confecção de um vocabulário específico para nossos estudantes, que foi elaborado pelas professoras. Também foi construída uma lista com o léxico que apresentava maior dificuldade, elaborado durante as aulas em colaboração com alunos, o que de certo modo proporcionou uma experiência prolífica, embora não necessariamente focada no enredo da obra.

O resultado foi a elaboração de um glossário de aproximadamente dez páginas do qual extraímos o fragmento abaixo:

Figura 10. Vocabulário do livro *Don Quijote de la Mancha* (Ed. Anaya)

Vocabulario del libro Don Quijote de la Mancha Subraya las palabras del vocabulario mientras lees tu edición del Quijote:	
Capítulos I y II p. 19 galgo: raza del perro de Don Quijote. ama: criada principal de una casa. flaco: delgado p. 20 cura: sacerdote	p. 22 enterarse (se había enterado – 1er párrafo): informarse, darse cuenta p. 23 seguir la broma (le siguió la broma – último párrafo): seguir divirtiéndose p. 29 débiles: de poca fuerza o resistencia

Fonte: elaboração pela equipe de professoras de língua espanhola do Colégio Bandeirantes, em colaboração com os alunos do 8º ano (2006)

Muito detalhado, esse glossário indicava o capítulo e a página onde estava localizada a palavra desconhecida. Quando havia alguma expressão, indicávamos também o parágrafo, para facilitar a contextualização.

Ao final do primeiro ano de leitura dessa adaptação, em 2006, aplicamos um questionário para avaliar o nível de dificuldade que os estudantes encontravam na leitura da obra e também para saber quais atividades haviam alcançado um melhor aproveitamento. Os resultados da aplicação da pesquisa nos incentivaram a realizar algumas mudanças no projeto como um todo. Não obstante, a edição fora mantida, pois os resultados referentes à adequação do nível de dificuldade na leitura foram positivos (parte A):

Figura 11. Questionário sobre a leitura da obra

A los alumnos de 8.o grado:

Este es el primer año que alumnos de 8.o grado leen una edición del *Quijote* escrita para adolescentes que hablan español como lengua materna. Por eso, tu opinión es muy importante para nosotros, pues podrás ayudar a los que serán estudiantes de 8.o grado los próximos años. Estamos seguras de que contestarás con mucha sinceridad y seriedad las preguntas que te proponemos a continuación.

¡Gracias por tu colaboración!

Prof.as Paula y Macarena

Parte A: Sobre el libro

I. Las ilustraciones del libro que leíste te parecieron:

(Atención: Puedes marcar más de una alternativa.)

a. ☐ hermosas b. ☐ útiles c. ☐ innecesarias

II. En cuanto al lenguaje empleado en el libro, el grado de dificultad te pareció:

a. ☐ muy alto b. ☐ alto c. ☐ mediano

d. ☐ bajo

Fonte: elaboração pela equipe de professoras de língua espanhola do Colégio Bandeirantes, em colaboração com os alunos do 8º ano (2006)

Com respeito à dificuldade na leitura, o resultado da aplicação do questionário mostrou que a maioria considerava que o livro possuía o nível de dificuldade médio. A minoria dos alunos considerou que a leitura do livro apresentou baixo ou muito alto nível de dificuldade. Do mesmo modo, durante as aulas em que se trabalhava a leitura de algum capítulo entre todos, os alunos

pareciam habituados a consultar o glossário e raramente demonstravam enfrentar alguma dificuldade grave de compreensão, observou-se que os alunos pareciam ostentar certo orgulho em poder ler um livro que estava escrito para nativos.

Mais adiante nos ocuparemos dos resultados referentes às atividades de controle de leitura pois, neste momento, seria importante expor o motivo pelo qual decidimos, alguns anos depois, substituir a adaptação.

Muito embora os alunos realizassem corretamente as atividades propostas e ao final do trabalho parecessem alcançar um bom panorama do *Quixote*, sentíamos que faltava fruição no ato de leitura, isto é, não desfrutavam lendo o *Quixote*. Apesar de todos os recursos que empregávamos, todos os esclarecimentos e glossários que lhes facilitávamos, os alunos não eram capazes de detectar, por exemplo, o humor tão característico da obra. Com exceção de um ou outro episódio, como por exemplo o manteio de Sancho, os alunos dificilmente conseguiam captar o humor. Frequentemente se queixavam de como a leitura era pesada e de como lhes faltava disposição para seguir até o fim. Esse tipo de comportamento, avesso a algumas tarefas mais trabalhosas, não deixa de ser uma característica da faixa etária; no entanto, era evidente a ausência de momentos mais descontraídos e a parte lúdica do projeto ficava restrita às atividades de pós-leitura.

Ao final de 2011, depois do término das aulas, decidimos propor uma roda de conversa com os alunos sobre a leitura do *Quixote*. Para um de meus grupos, mostrei diversas adaptações do *Quixote*, disponíveis no mercado. Demonstrei abertamente minha intenção de ouvi-los, pois tínhamos a intenção de substituir a adaptação do *Quixote* já para o ano seguinte. O objetivo principal da conversa não era o de que os alunos me indicassem qual adaptação parecia “melhor”, mais adequada para o ano seguinte, mas que pudessem falar livremente sobre do que não gostavam na adaptação lida. De todas as informações compartilhadas durante essas conversas informais, podemos concluir que o que mais desmotivava os alunos era a complexidade da obra. Quando acabavam de entender um episódio, com todas as dificuldades de linguagem, já tinham de dar conta de entender o seguinte, ainda mais complicado e, às vezes, situado no mesmo capítulo. Não sobrava tempo para desfrutar da história, posto que se empenhavam muito em entender e lhes preocupava muito chegar ao final do livro “entendendo tudo”. De fato, tinham razão, havia capítulos nos quais se

encadeavam três ou quatro aventuras, o que lhes causava dificuldades. Além de entender um espanhol escrito para nativos, tinham de interpretar o contexto da obra localizada em séculos remotos e que apresentava uma grande variedade de personagens e cenários que, adaptados, muitas vezes faziam coincidir dois temas diferentes em uma mesma página.

3.2.1.3 Don Quijote de la Mancha adaptado por Grupo FALE-UAM, publicado por Editora Sgel

Figura 12. Don Quijote de la Mancha (Ed. Sgel)

Fonte: Google Imagens (2016)

Depois de uma busca mais específica, na qual procurávamos uma adaptação com o nível de dificuldade mais baixo, tanto do ponto de vista da língua quanto da complexidade dos capítulos, selecionamos uma adaptação que estava destinada a alunos estrangeiros de nível básico, isto é, que estivesse um pouco abaixo do nível de língua espanhola de nossos alunos que são de nível intermediário. Isso nos permitiu eliminar um dos obstáculos encontrados na compreensão da obra: o nível de dificuldade na compreensão da língua empregada, para que assim os alunos pudessem enfrentar as demais dificuldades com mais ânimo, entre elas a distância cultural, temporal e temática que o *Quixote* impõe para crianças brasileiras de 12 ou 13 anos.

Uma de nossas intenções ao adotar o *Quixote* era a de que os alunos pudessem ampliar seu repertório linguístico por meio da leitura de um livro

paradidático. No entanto, houve uma mudança gradual em nosso paradigma de buscar “formar” em diversas frentes, diversos saberes, por meio da leitura, o que proporcionou que nos focássemos mais no sentido literário, em formar para a literatura. Estabelecido isso, tornou-se mais fácil escolher uma adaptação com um repertório linguístico mais modesto, mas que facilitasse o acesso ao enredo.

Dividida em dois volumes, a adaptação da editora pertence à coleção “literatura hispânica” de fácil leitura, e esta foi nossa primeira opção. Foi adaptada por Begoña Rodriguez Rodriguez e supervisionada pelo “Grupo UAM - Fácil Lectura”, da Universidade Autônoma de Madri (Figura). Os capítulos possuem menor extensão e acumulam menos aventuras que a adaptação anterior, o que contribui para uma maior clareza na sequência das aventuras. A obra conta ainda com o áudio (em CD) de alguns capítulos, além de atividades de controle de leitura ao final de cada volume.

De fato, os resultados foram positivos e contribuíram para o objetivo de nos concentrar no aspecto literário da obra. Ao final do ano, pudemos nos reunir e trocar impressões. Os alunos apresentavam uma maior disposição para a leitura e praticamente não se queixaram de dificuldades na hora de ler; além disso, apreciaram o CD áudio. No entanto, o que mais nos motivou a seguir com essa adaptação foi o fato de que os alunos desfrutavam mais da leitura e diversas vezes se notava que captavam o humor da obra, entretendo-se mais em alguns episódios. Nos trabalhos de pós-leitura, pudemos perceber uma sensível diferença entre os alunos desse ano, em comparação aos do ano anterior. Foi também perceptível que os alunos haviam se identificado muito mais com o personagem *Dom Quixote*, através dessa adaptação.

3.2.1.4 Don Quijote de la Mancha adaptado por Rosana Acquaroni (Editora Santillana)

Figura 13. *Don Quijote de la Mancha* (Ed. Santillana)

Fonte: Google Imagens (2016)

Esta é a edição que atualmente utilizamos no 8º ano do Colégio Bandeirantes (

Figura). Seguindo a mesma proposta da adaptação citada anteriormente, essa é uma adaptação para estudantes de língua espanhola, mas com nível um pouco mais avançado, tendo sido incorporada uma maior quantidade de episódios da obra original, além de um desenvolvimento mais amplo do enredo dentro de cada episódio. Vale dizer que tive conhecimento desta edição durante a pesquisa no estágio de doutorado realizado em Madri, quando entrevistei adaptadores do *Quixote*. Na época, recebi a indicação do Professor Dr. José Manuel Lucía Megías, coorientador de meu doutorado na Espanha.

Rosana Acquaroni é filóloga e poeta, doutora em linguística, com tese na área de ensino de língua espanhola. Com a adoção de sua adaptação, acreditamos ter chegado à mais adequada adaptação do *Quixote* para nosso público. A obra, além de respeitosa com o personagem, demonstra uma grande conexão com o público, materializada na presença do “leitor implícito” na narrativa, estratégia que aproxima o jovem da obra, promovendo empatia com o personagem. Ao referir-se a dom Quixote como “nuestro caballero”, por exemplo, a adaptadora convoca a aproximação do leitor com o personagem e o resultado tem sido positivo. Os alunos, muitas vezes, usam esse discurso em avaliações ou

produções, adotando a mesma postura de proximidade em relação ao escudeiro Sancho Pança.

3.2.2 Atividades de pré-leitura

Apresentar uma obra como o *Quixote* para jovens leitores brasileiros traz consigo o desafio de contextualizar a história do cavaleiro dentro da tradição dos livros de cavalaria. Por volta de dez anos atrás, os alunos tinham algumas referências sobre o que era um cavaleiro andante, devido a alguns filmes ainda famosos desse período, como *A espada era a lei*, *Rei Arthur* ou *Lancelot*. Porém, nos últimos cinco anos, as referências sobre esse tipo de personagem têm se mostrado mais escassas, de modo que há uma mudança significativa no horizonte de expectativas das crianças que perderam o contato com esse tipo de ficção. Isso sem dúvida se reflete sobre o que esperar da leitura do *Quixote*, já que a maioria, conforme constatado nos questionários aplicados nos últimos dois anos, não possui conhecimento prévio da obra ou da história do cavaleiro.

A decisão de aplicar um questionário prévio à leitura da obra foi motivada pela necessidade de mapear de maneira mais precisa o horizonte de expectativas dos jovens leitores. Como se discutiu anteriormente, um dos principais obstáculos para a compreensão da obra é o fato de que Dom Quixote é um personagem complexo, um cavaleiro “sem par”, acometido pela loucura, cujas referências estão numa tradição de livros completamente desconhecida para nossos jovens.

Embora o apelo imagético do *Quixote* deva ser considerado, isto é, esse poder de a imagem suplantar a palavra, não significa de nenhum modo que os pequenos conheçam o significado ou a trajetória dos cavaleiros e muito menos a forma como Dom Quixote joga com esse papel. Assim, elaborarmos um questionário com respostas abertas (Figura) nos possibilitou captar de modo mais preciso o que de fato esperavam da leitura da obra. Para tabular e interpretar essas respostas abertas, foi necessário estabelecer um critério que organizasse essas entradas e, para isso, consultamos diversos trabalhos que se dedicaram à pesquisa em âmbito escolar, como o de Mário Feijó Monteiro (2006), que contribuiu de modo significativo para esta pesquisa. Dessa maneira, identificamos os tópicos mais frequentes, unindo em um único tópico as citações semelhantes. Por exemplo, em se tratando do “tipo de personagem”,

consideramos dentro do tópico “cavaleiro” outras denominações, como “cavaleiro andante” ou “guerreiro”.

Figura 14. Questionário sobre *Dom Quixote*

Nombre _____	8o.año _____
Responde a las preguntas sin consultar tu libro, tu compañero o tu profe. Todo lo que aprendiste en películas, conversas con amigos, games u otros libros es perfectamente válido. Lo importante es ser sincero y no tener miedo a equivocarse. No dejes ninguna pregunta en blanco.	
01. Aparte de la obra recomendada por el colegio, ¿tienes otro libro <i>Don Quijote</i> en tu casa? a. Sí, la obra original, con el texto completo. b. Sí, otra adaptación, con el texto resumido. c. No tengo otro, sólo el del colegio.	
02. Antes de haber leído, ¿Qué tipo de libro te parece ser <i>Don Quijote</i> (de magia, de terror, de aventuras, cómico, divertido, romántico, puedes escribir cuantos adjetivos quieras): _____	
03. ¿Qué tipo de personaje crees que es <i>Don Quijote</i> ? _____	
04. ¿Qué sabes, en 2 líneas, sobre la historia de <i>Don Quijote</i> ? _____ _____	
05. ¿Cuál episodio conoces de la historia de <i>Don Quijote</i> ? _____	
06. ¿Qué crees que sucede en la mayoría de los episodios de <i>Don Quijote</i> ? a. Muchas victorias b. Muchas derrotas c. Mucha risa (humor) d. Mucho drama	
07. ¿Conoces a otros personajes de la obra? Intenta poner el mayor número de nombres que te vienen a la memoria. _____	
08. Escribe un adjetivo para el personaje <i>Don Quijote</i> : _____ (¡ya sabes muchos!)	

Fonte: elaboração própria (2016)

Embora esse questionário tenha sido aplicado nos últimos dois anos, resolvemos considerar apenas a versão de 2016, já que é a que melhor reflete o atual horizonte de expectativas dos leitores dessa faixa etária. Trabalhamos com um universo de 175 alunos, cinco turmas do 8º ano, sendo que duas dessas turmas estavam sob minha responsabilidade.

Com relação à primeira pergunta, a maioria não chegou a ter contato com outras edições do *Quixote*, mais de 75% dos alunos manuseavam, pela primeira vez, as aventuras do cavaleiro.

Tendo em conta o quase completo desconhecimento da história do cavaleiro, que tipo de livro esses estudantes esperavam encontrar? 71% escreveram “de aventuras”, ou seja, a maioria absoluta. As outras opções mencionadas foram “divertido”, “romântico”, “cômico” e “de magia”. Sem nunca ter tido contato, a maioria capta, pelo título e sobretudo pelo potencial icônico da obra, o gênero do texto. Já o tipo de personagem que reside no horizonte de

expectativas dos alunos pode ser bem variado, como demonstrado na **Erro!**

Fonte de referência não encontrada.:

Tabela 6. Expectativa dos alunos com relação ao personagem Dom Quixote

Aventureiro	38 citações
Louco	14 citações
Cavaleiro	14 citações
Um senhor mais velho	12 citações
Não tenho ideia	8 citações
Um herói	8 citações
Um nobre	5 citações
Um navegador	3 citações
Um explorador	3 citações
Homem valente	3 citações
Soldado	2 citações
Viajante	2 citações
Alguém que não desiste	1 citações
Camponês	2 citações
Um adulto com mais de 30	1 citação
Sonhador	1 citação
Pessoa que gosta de ler	2 citações
Homem criativo	1 citação
Escoteiro	1 citação
Amante	1 citação
Um comico	1 citação

Fonte: elaboração própria (2016)

Pode-se destacar que a variedade de respostas é considerável, apesar de muitas se aproximarem, de alguma maneira, à essência das características do personagem (soldado, viajante, navegador, escoteiro etc). Muito embora o substantivo “aventureiro” seja vago, ele também se aproxima das características de Dom Quixote. Vale dizer que 26 alunos deixaram em branco a resposta.

Do mesmo modo, o enredo da obra também é ignorado por pelo menos metade dos alunos e até mesmo a famosa luta contra os moinhos de vento foi mencionada apenas uma única vez, na pergunta “*qué sabes de la historia de Don Quijote?*”:

Na tabela a seguir (Tabela), a ideia foi expor, da maneira mais livre possível, qualquer detalhe da história por diferentes meios, ou seja, por imagem, por ouvir falar, ou até mesmo por pura imaginação:

Tabela 7. Conhecimento do enredo de *Dom Quixote*

Nenhuma informação ou deixou em branco.	97 citações
Dom Quixote tem um amigo/escudeiro/parceiro.	28 citações
É a história de um cavaleiro.	16 citações
Dom Quixote vive aventuras.	8 citações
Dom Quixote está apaixonado/ procura uma dama.	6 citações
História de um homem imaginativo/criativo.	5 citações
É a história de um louco.	4 citações
Dom Quixote gostava de livros.	4 citações
É um cavaleiro louco.	4 citações
Dom Quixote luta/ tem batalhas.	3 citações

Fonte: elaboração própria (2016)

Embora a maioria dos alunos tenha afirmado desconhecer detalhes da história ou acreditado possuir apenas informações irrelevantes, preferindo não compartilhar, os cerca de 45% que compartilharam suas impressões aproximaram-se sensivelmente do enredo, ainda que de modo superficial. O curioso é que apenas um aluno escreveu “luta com moinhos”, o que nos conduz à próxima pergunta, na qual poderiam mencionar algum episódio famoso da obra. Mais de 70% afirmou não conhecer nenhum episódio e apenas 14 alunos dos 175 mencionaram a batalha mais famosa do *Quixote*.

Na opinião das professoras, esse desconhecimento da história do cavaleiro é algo recente e se deve provavelmente ao fato de que as crianças de hoje têm menos contato com a obra infantil de Monteiro Lobato (Figura). Antes, boa parte dos alunos manifestavam algum conhecimento sobre essa obra que, na maior parte das vezes, foi a introdutora da obra para os jovens leitores. Esse contato nem sempre se dava por meio do texto propriamente dito. Muitas vezes o contato era feito através das belas ilustrações da obra, o que já era suficiente para estimular a imaginação da criança.

Figura 15. Capa de *Dom Quixote das crianças*, de Monteiro Lobato (diversas edições)

Fonte: Google Imagens (2016)

Do mesmo modo, acreditamos que o contato com a obra se intensificou por conta do quarto centenário de publicação do *Quixote* há aproximadamente dez anos. Isso provavelmente estimulou a oferta de livros e, consequentemente, a leitura de adaptações infantis brasileiras, tanto em sala de aula quanto em casa, o que explica que os alunos apresentavam maior conhecimento do enredo. Nesse período, o trabalho de pré-leitura em sala de aula era o de reorganizar o conhecimento prévio que os alunos traziam, atualizando, por exemplo, a relação entre a figura do Quixote e a de outros cavaleiros como Rei Arthur ou Lancelot.

Esse vínculo entre Dom Quixote e outros heróis e cavaleiros nos conduz à próxima pergunta, crucial para determinar o horizonte de expectativas dos alunos com relação ao personagem. Nessa pergunta sobre vitórias e derrotas, os estudantes demonstram que a maioria espera ler um livro com muitas vitórias e

também com muito humor. Isso significa que os alunos esperam ler um livro de aventuras, divertido (pergunta 2, respectivamente, 71% e 13%), com muitas vitórias e humor (pergunta 6, respectivamente 30 e 28%). Assim, conforme se discutiu no capítulo anterior, a expectativa de uma criança ou adolescente de que uma obra repleta de aventuras seja em sua maior parte marcada por derrotas é praticamente inexistente. Grande parte dos alunos que assinalaram a opção “muitas derrotas” na pergunta 6 também assinalou muitas vitórias, ou seja, acreditavam que poderia haver um equilíbrio entre os dois desfechos. Apenas 19% assinalou somente a alternativa “muitas derrotas”. Assim, com o resultado da última pergunta, na qual atribuiriam um adjetivo para o personagem que estavam prestes a conhecer, podemos inferir que no horizonte de expectativas de nossos leitores, previamente à leitura da obra, residia um cavaleiro “aventureiro” (41%), cuja história estaria repleta de aventuras, das quais, da maioria delas, ele sairia vitorioso. Além disso, por alguma razão, talvez por conhecer a idade do herói da obra, muitos esperavam humor e entretenimento.

Dessa forma, com base na observação feita em sala de aula ao longo do trabalho com a adaptação e corroborada nos últimos anos por meio do questionário aqui apresentado, foi possível elaborar algumas hipóteses que nortearam tanto as estratégias do trabalho em sala de aula quanto a presente pesquisa, concretizada na análise realizada no capítulo 2. Identificamos as dificuldades com o tema da loucura do personagem principal e buscamos estratégias para explicar alguns impasses pontuais da trama, como por exemplo a dinâmica das vitórias e derrotas.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho etnográfico, foram estabelecidas estratégias para lidar com a expectativa do cavaleiro vitorioso, assim como para evidenciar o humor que poderia tornar a obra mais lúdica. Para isso, além das atividades de controle de leitura, buscamos enfatizar, evidenciar o humor da narrativa.

Esse processo de destacar o cômico e por consequência uma leitura da obra mais próxima da que se esperava na época de Cervantes acaba por “libertar” o jovem leitor da árdua tarefa de ter que extrair ensinamentos morais da obra (aprender a ser persistente, valorizar certos ideais), bem como o de se penalizar com a trajetória de Alonso Quijano, o que traz um tom melancólico para a leitura. Abrir espaço para o riso do jovem leitor, permitir que ele se divirta com

as ideias do cavaleiro é uma estratégia simples que resgata, como classificaria Anthony Close, uma leitura “não acomodática⁴” da obra, na qual buscaríamos manter uma certa distância das interpretações mais românticas e, portanto, considerando a obra como um texto de entretenimento, que é o que o próprio Cervantes defendia no prólogo ao *Quixote* de 1605. Parte da crítica moderna tem se dedicado à ideia de que Cervantes concebeu sua obra como cômica sem, no entanto, ignorar o fato de que por trás de uma aparência de comicidade é possível que o autor tenha ocultado ideias mais sérias.

Como se relatou acima, ao final de um dos anos do trabalho com a leitura do *Quixote*, aplicamos um questionário (Figura) que à época tinha apenas objetivos didáticos, o qual comentaremos abaixo, e que nos auxilia neste momento a estabelecer um panorama das atividades de animação de leitura. Como documento escolar, o questionário em si tem mais valor do que os resultados provenientes das respostas dos alunos, que tiveram, em seu momento, uma aplicação de cunho mais prático na sala de aula. Assim, esse documento não só retrata a variedade de atividades realizadas ao longo da leitura, como também representa o diálogo mantido entre os alunos e as professoras:

⁴ Anthony Close, sobre a fortuna crítica do *Quixote*: “Además, para dar un enfoque preciso a lo que pudiera fácilmente degenerar en un catálogo de fechas, nombres y títulos, pienso centrarme en una de las constantes de tal historia: el conflicto entre dos actitudes hacia los clásicos. La primera es el tipo de comprensión histórica definido por Schleiermacher, que remite siempre al dominio lingüístico del autor y de sus lectores contemporáneos; la segunda, de índole acomodaticia, trata de adecuar el sentido del texto, a pesar de su infraestructura de supuestos arcaicos, a la perspectiva mental del lector moderno. Esta segunda actitud es la postura espontánea del lector medio y también la del crítico literario, en cuanto portavoz de los intereses de ese simbólico personaje” (CLOSE, 2012).

Figura 16. Questionário aplicado para avaliar as atividades realizadas em sala

<p align="center">Parte B: Sobre las actividades realizadas en clase</p> <p>I. ¿Cuál de las actividades realizadas en clase te pareció más productiva? Ordénalas de 1 a 5 de la siguiente manera: 1= la más productiva / 5 = la menos productiva.</p> <p>() Proyección de imágenes para que los alumnos describiesen las aventuras.</p> <p>() Dramatización de pequeños fragmentos de la obra por algunos alumnos de cada clase.</p> <p>() Dramatización con objetos traídos por la profesora (el manteo de Sancho, por ejemplo).</p> <p>() Exhibición de fragmentos de películas.</p> <p>() Exhibición de fragmentos de dibujos animados.</p> <p>(Opcional) Escribe una sugerencia de actividad para las clases dedicadas al libro</p> <p>Don Quijote de la Mancha:</p> <p>_____</p>				
---	--	--	--	--

Fonte: elaboração da equipe de professoras do Colégio Bandeirantes (2006)

Todas essas atividades foram realizadas ao longo de dois bimestres e tinham por objetivo tornar a leitura mais prazerosa, bem como destacar momentos cômicos da obra. As dramatizações, especialmente, tinham essa característica, pois todos podiam visualizar algumas cenas da obra que, lidas em língua espanhola, muitas vezes não produziam o mesmo efeito. E foi assim como puderam entender e desfrutar do humor de episódios como o manteio de Sancho, para o qual trouxemos uma pequena manta e um boneco para jogar para cima, a batalha com o rebanho de ovelhas em que alunas fizeram um teatro com marionetes, o episódio do elmo de Mambrino para o qual trouxeram uma pequena bacia e a colocaram sobre a cabeça. E mesmo em episódios como o do retábulo de *maese* Pedro, a simples presença do macaquinho de pelúcia para explicação do episódio já causava maior empatia.

Figura 17. Teatro de marionetes: episódio dos rebanhos

Fonte: elaborado pelos alunos do 8º ano do Colégio Bandeirantes (2013)

Ao escolhermos os fragmentos de filmes de desenho animados, procurávamos selecionar os episódios mais complexos ou que trouxessem elementos culturais mais evidentes. O episódio do encantamento de Dulcineia, no qual Sancho Pança diz a dom Quixote que três lavradoras montadas em seus burricos formavam parte da comitiva da senhora Dulcineia, foi um dos selecionados, pois a figura da lavradora é retratada de modo bem interessante, não só pelos trajes, linguagem, mas também porque as aldeãs vêm entoando uma canção pelo caminho, uma *coplilla*.

Figura 18. Desenho animado *Karaoke del Quijote*

Fonte: Youtube (2016)

Desse modo, por meio desses recursos visuais foi possível também preencher algumas lacunas da própria adaptação e proporcionar mais elementos para compor a história.

Outra atividade bastante motivadora foi a criação de um marca-páginas para a edição lida em sala. A confecção de um marca-páginas, com técnica livre, inspirado em imagens e fragmentos do livro, complementa o trabalho de leitura. Um de seus propósitos é o de que os alunos estabeleçam uma relação mais afetiva não só com o livro *Dom Quixote*, mas também com a leitura de modo geral, já que o acessório poderá ser utilizado em outros livros.

Figura 19. Marca-páginas

Fonte: aluna Daniela F. (2010)

O trabalho costuma apresentar um resultado tão positivo que a cada ano as professoras organizam uma exposição com os melhores e mais criativos marca-páginas, tendo sido expostos também no congresso da Asociación de Cervantistas, realizado na Universidade de São Paulo, em 2015, e no Memorial da América Latina, em 2009.

Figura 20. Exposição de marca-páginas

Fonte: Acervo do Colégio Bandeirantes (2012)

Não obstante, além das atividades mais lúdicas, realizou-se também o “famigerado” controle de leitura. Antes de descrever essas avaliações, é preciso esclarecer a postura da escola e das professoras envolvidas com relação a esse tipo de atividade que, no geral, é parte integrante da nota do aluno. Compartilhamos desde sempre que a leitura de uma obra no contexto de sala de aula faz parte do conteúdo da disciplina e, como tal, é passível de avaliações periódicas.

Além disso, a leitura é sempre avaliada, por mais que se mascarem também as formas de avaliação – que se dê uma prova, que se peça preenchimento de ficha, que se promova trabalho de grupo, seminário, júri simulado, enfim, que se use seja qual for a estratégia, das muitas que a bibliografia de uma pedagogia renovadora vem sugerindo, sempre a leitura feita terá de ser demonstrada, comprovada, porque a situação é escolar, e é da essência da escola avaliar (o simples fato de se estar sempre discutindo que é preciso não avaliar explicitamente, de se criarem estratégias as mais engenhosas para verificar se a leitura foi feita, e bem-feita, evidencia como a leitura é escolarizada). Lembre-se de que, fora da escola, nunca temos de demonstrar, comprovar que lemos, e que lemos bem, um livro (SOARES, 2011).

O que postula Soares nesse esclarecedor fragmento escancara uma das questões mais delicadas da escola: a avaliação. Polêmicos, os métodos de avaliação geram longos debates, do mesmo modo que a própria escola precisa ser repensada, neste novo milênio. Discussões estas que podem ser muito

produtivas, mas que estão distantes dos objetivos deste trabalho, muito embora se deseje aqui compartilhar as experiências ao redor da leitura em sala de aula. É certo que, ao longo de mais de uma década, nós realizamos todo tipo de controle de leitura, mais ou menos “mascarado”, mais ou menos lúdico, mas que não deixaram de ser formas de avaliação. Das formas mencionadas por Soares: “prova, (...) preenchimento de ficha, (...) trabalho de grupo, seminário, júri simulado”, apenas esta última não chegou a ser desenvolvida em nosso curso. Consideramos que a intenção principal de tamanha variedade era simplesmente o desejo de inovar, quebrando a expectativa do aluno de uma prova formal ao final do bimestre. Abaixo transcrevemos os métodos de avaliação utilizados no ano de 2006, e que fizeram parte do questionário (Figura):

Figura 21. Fragmento de questionário aplicado para avaliar as atividades realizadas em sala

<p>II. De las actividades de verificación de lectura realizadas, ¿cuál de ellas te pareció más productiva?</p> <p>a. () Evaluaciones de control de lectura.</p> <p>b. () Diapositivas con preguntas en Power Point.</p> <p>c. () Preguntas de la bolsa.</p> <p>d. () Crucigrama</p>

Fonte: elaboração própria (2016)

O item “A” consiste nas provas aplicadas ao final da leitura de alguns capítulos ou até da obra completa. O item “B” trabalha com a projeção de imagens do *Quixote*, extraídas do banco de imagens do *Quixote* (<http://www.qbi2005.com/>) ou de ilustradores de obras infantis sobre o cavaleiro. A discussão transcorre livremente e os alunos vão explicando determinadas cenas da obra.

O item C era a forma de avaliação preferida dos alunos, na qual utilizamos uma sacola para sortear perguntas sobre os capítulos lidos em casa. Muito simples, essa atividade promovia um clima de descontração na aula, havia perguntas mais fáceis, outras mais difíceis, e os alunos disputavam quem podia responder a determinadas perguntas.

Por último, o item C, embora muito simples, era uma cruzadinha que nunca causou grandes problemas no curso. No entanto, seria importante comentar por que essa atividade deixou de ser aplicada. Nos anos iniciais do trabalho com a obra, sobretudo com as primeiras adaptações selecionadas, havia uma abordagem do trabalho que buscava também ampliar o vocabulário em língua espanhola. Assim, por exemplo, aquele simpático glossário que se apresentou anteriormente era utilizado para atividades que exigiam sua memorização. Cruzadinhas e outros métodos como o “paredão de vocabulário” eram instrumentos utilizados para verificar se o aluno havia “apreendido” o léxico do *Quixote*. Com o tempo, fomos percebendo o quanto essas atividades contribuía para que houvesse um esvaziamento do sentido literário da obra em detrimento da tentativa de desenvolver outras habilidades como a ampliação do léxico em língua espanhola, aptidão na escrita etc., o que mais uma vez contribuía para tornar o projeto de leitura do *Quixote* extremamente carregado.

Com uma mudança gradual nos objetivos do trabalho, a dinâmica em sala de aula simplificou-se, embora ainda tivéssemos diversos desafios pela frente, dada a magnitude do universo literário trazido pela obra.

O enredo em si é um obstáculo importante, com sucessivas derrotas e muita loucura; distancia-se dos enredos mais comuns das histórias infantis e a figura do louco é ainda mais desencaixada da expectativa dos alunos, que certamente relacionam o aventureiro ao heroísmo. No entanto, é preciso encontrar estratégias, se o professor acredita que a leitura da obra pode ser estimulante e reflexiva, não necessariamente no sentido moral. Buscamos construir o pensamento a partir da leitura e a partir dela levantar algumas perguntas. Se a fruição na leitura é objetivo distante, reservado aos adultos que entendem e apreciam a “verdadeira” literatura, o que resta aos mais jovens?

E se, do mesmo modo que o adulto vibra com a leitura literária, a criança também pudesse desfrutar da obra do modo como ela bem entende? Mais vinculada ao lúdico, a criança pode ser estimulada a construir novos significados para as coisas dadas e, no caso dos adolescentes, a questionar os significados já dados. E se brincar é re-inventar o mundo, como já dizia Walter Benjamin, não seria estratégico reinventar o *Quixote* na escola? Dostoiévski já manifestava sua crença no poder da obra nas mãos dos jovens “*¿Cuán de desear sería que nuestros jóvenes conociesen esta gran obra! No sé lo que pasará ahora en las*

escuelas con la Literatura, pero sí sé que ese libro, el más grande y triste de cuantos libros ha creado el genio de los hombres, levantaría el alma de más de un joven con el poder de una gran idea (...). (DOSTOIÉVSKI, 1877)

3.3 DOM QUIXOTE, NOVAS NARRATIVAS: ENTRE O HUMOR E A UTOPIA

(...) todo texto é escrito eternamente aqui e agora.

Roland Barthes

É conhecida a célebre frase de Roland Barthes em que o autor enuncia: “não restam dúvidas de que isto é leitura: reescrever o texto da obra dentro do texto de nossas vidas” (BARTHES, 1980, p. 26).

Em seu estudo sobre Sarrasine e, posteriormente, em seu ensaio “Da ciência à literatura”, Barthes constatou que, durante suas leituras, acabava produzindo uma série de anotações, e assim passou a registrar o que ele próprio, como leitor, produzia. Desse modo, pôde constatar que, enquanto leem, os intérpretes, de algum modo, produzem textos, seja ao questionar o que está sendo lido, seja ao expandir ou ao contrapor as ideias do livro (BARTHES, 2004).

Vigna (2014, p. 210) ressalta que tal enfoque, sugerido pelo pensador, significa uma mudança de paradigma no que diz respeito à teoria da leitura, “pois a figura do autor como produtor único de sentido das obras literárias cede lugar, nestes termos, ao leitor, que passa a ser considerado sujeito de sua leitura e, de certa forma, coautor no que tange à significação do texto”. Assim, a leitura já não funcionaria nos termos da dedução, em que se busca unicamente aquilo que o texto diz e o que é proposto pelo autor; o ato de ler se dá de outro modo, por meio do que Barthes chama de “lógica associativa”, em que “se associa ao texto material outras ideias, outras imagens, outras significações” (BARTHES, 2004). Desse modo, o leitor “dissemina”, “expande”, “interpreta” o que a obra literária diz, ao mesmo tempo em que cria mentalmente outro texto, o texto-leitura (VIGNA, 2014, p. 210).

Assim como na estética da recepção e na sociologia da leitura, o olhar do crítico para o processo de leitura está deslocado para o leitor; no entanto, Barthes acrescenta à equação a reescrita simbólica (ou não) do texto, no contexto, no cotidiano do receptor. Desse modo, a leitura se expande para a visão de mundo

do leitor. Umberto Eco também se soma à discussão ao defender a atividade criativa e colaborativa do leitor

Así, pues, el texto está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar; quien lo emitió preveía que se los rellenaría y los dejó en blanco por dos razones. Ante todo, porque un texto es un mecanismo perezoso (o económico) que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él y sólo en casos de extrema pedantería, de extrema preocupación didáctica o de extrema represión el texto se complica con redundancias y especificaciones ulteriores (hasta el extremo de violar las reglas normales de conversación). En segundo lugar, porque, a medida que pasa de la función didáctica a la estética, un texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con un margen suficiente de univocidad. Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar. (ECO, 1993, p. 76)

Essa passagem da função didática à estética, embora pareça um processo um tanto sofisticado para o trabalho com crianças em sala de aula, nada mais é que transferir para o aluno as rédeas da leitura, para que ele possa brincar com novos significados e plasmar elementos da narrativa em seu próprio mundo. Assim, a leitura do *Quixote* permanece apenas com o desafio “literário” para a sala de aula, o que torna as demais “aprendizagens” secundárias.

Na mesma linha, o pensamento de Paulo Freire também relaciona o ato de ler à leitura de mundo:

Refiro-me a que a leitura de mundo se trata de leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas que por certa forma de “descrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13)

Para Freire, o ato de ler implica a percepção crítica, a interpretação, a reescrita, a reelaboração do que se lê. Assim, espera que se transfiram, além do conteúdo da obra, possibilidades de produção, colocando o leitor, no caso a criança, como sujeito criador, que amplia o texto, reescrevendo-o, de algum modo, em seu mundo.

Dessa maneira, é possível pensar a literatura como construção aglutinadora de saberes e aprendizados cuja presença na escola permite que seu potencial criador se desenvolva amplamente, se conduzida de modo adequado.

Nessa linha é que se desenvolvem atualmente as atividades de pós-leitura do “Projeto *Don Quijote*”. Não obstante, para que se alcançasse a configuração atual, a atividade docente passou por uma série de desafios e adaptações, conquistando, após uma década, avanços que permitiram refletir de modo mais aprofundado sobre diversas questões ligadas ao ensino de literatura para os mais jovens. Não se seguiu nenhum protocolo, apenas vislumbramos a necessidade de redirecionar nossos objetivos e perguntar-nos diversas vezes porque ainda queremos o *Quixote* na escola. Se a essência do personagem está em parte em sua própria reinvenção, porque não destacar esse processo de reinvenção durante a leitura?

A última etapa do projeto consiste na criação e dramatização de uma nova aventura para dom Quixote e tem como objetivo trabalhar de forma aprofundada a produção escrita.

Essa atividade se apoia sobretudo na compreensão geral da obra e na percepção da estrutura presente na maioria das aventuras cavaleirescas. Para construir sua narrativa, os alunos podiam se inspirar em qualquer tipo de episódio do *Quixote* para criar uma aventura do personagem nos dias atuais. Com essa perspectiva, foi criada uma sequência didática.

Essa atividade se realiza após a leitura da obra completa, no bimestre subsequente, de modo que a primeira coisa a ser feita é revisar com os alunos as aventuras mais conhecidas do livro. Escolhemos, por exemplo, o episódio dos moinhos e assim vamos reconstruindo a estrutura com ajuda de toda a sala por meio de algumas perguntas:

- ¿Hacia dónde caminan Don Quijote y Sancho? ¿Qué buscan?

Respuesta: Caminan sin un destino específico y buscan aventuras. (“La fortuna va guiando nuestras cosas mejor de lo que deseábamos”)

- ¿Qué avista Don Quijote?

Respuesta: Gigantes, no molinos. – los estudiantes suelen decir molinos. (“desaforados gigantes”)

- ¿Por qué quiere luchar? ¿Cuál es el probable motivo de la batalla?

Respuesta: Alcanzar fama, quitarles (a los gigantes) el reino que poseen. (a quitarles los despojos)

- ¿Cómo reacciona Sancho?

Respuesta: Sancho primero duda y pregunta (“¿A qué gigantes se refiere?”) Enseguida, intenta impedirlo. (“Señor, no son gigantes.”)

Don Quijote no lo escucha (“Calla, si tienes miedo quédate y ponte en oración”).)

- Al final de la aventura, derrotado, Don Quijote culpa a un enemigo suyo. ¿Quién es?

Respuesta: El mago Frestón.

Depois de ter esclarecido a estrutura do episódio dos moinhos, podemos compará-lo a outros episódios. Nesse sentido, é possível comentar o desenlace de outros como o dos galeotes, dos rebanhos, dos odres de vinho, por exemplo. Chamamos atenção para o que há em comum entre esses episódios. Perguntamos quais as semelhanças entre eles e facilmente o professor poderá chegar a uma estrutura representativa de uma típica aventura cavaleiresca, próxima às que propõem os estudiosos da obra:

- Don Quijote y Sancho caminan por algún lugar en busca de aventuras.
- Don Quijote ve algo normal.
- Don Quijote lo transforma en una aventura fantástica.
- Siempre se trata de algo malo y amenazador.
- Sancho le dice que son imaginaciones suyas e intenta convencerlo de que no debe hacer nada.
- Don Quijote está seguro de que se trata de una aventura extraordinaria y no le hace caso a Sancho.
- Don Quijote decide luchar / enfrentarse.

Depois de discutir como esse esquema está presente nas aventuras mais emblemáticas do cavaleiro, explicamos que vão ver um fragmento de um filme de um famoso diretor que, seguindo o mesmo esquema dos episódios da obra de Cervantes, criou uma aventura nova para dom Quixote, trabalho este que

realizarão ao longo do bimestre. Projetamos o filme *Don Quixote* do diretor Orson Welles. Welles concebeu seu *Quixote* nos dias de hoje, criando cenas memoráveis como a do cavaleiro se encontrando com uma lambreta, pilotada por uma mulher. O diretor dizia que sua intenção era marcar o caráter atemporal do personagem, de modo que consideramos oportuno dar a conhecer sua obra para os alunos.

O fragmento escolhido – o emblemático episódio da lambreta – traz dom Quixote e Sancho caminhando por um descampado quando escutam um “maligno aparato”: uma “donzela” está conduzindo uma lambreta e dom Quixote acredita que uma princesa está sendo sequestrada. O cavaleiro tenta “salvar” a mulher, apesar dos avisos de Sancho. Como a mulher não lhe dá atenção, dom Quixote conclui que ela está enfeitiçada. O fragmento costuma ser divertido para os alunos que, após terem visto esse modelo de aventura, se reúnem em grupos e recebem um roteiro: “Guión ¿Cómo crear una aventura de Don Quijote?”, o qual apresenta o esquema da aventura e a proposta de localizá-la no século XXI.

O trabalho se desenvolve ao longo de várias aulas e ao final os estudantes dramatizam a aventura criada. Nesse dia, nós os incentivamos a fabricar seu próprio cenário e vestuário, assim como também podem utilizar recursos audiovisuais.

A finalização dessa última etapa do projeto consiste na confecção de um livrinho artesanal com a aventura representada. O resultado costuma ser cada ano mais surpreendente que o anterior, já que os alunos podem consultar os trabalhos precedentes, o que os motiva a ir más adiante e a aperfeiçoar ainda mais as técnicas.

3.3.1 *Dom Quixote*, reescrito pela juventude

Anthony Close, em um de seus ensaios, refere-se ao empenho constante de Cervantes como criador em produzir literatura de entretenimento, acessível a todos. Em vista disso, nossos esforços como professores para proporcionar aos jovens uma leitura criativa da obra redundaram na construção de uma peculiar maneira de apropriação da obra e do personagem: a transformação do livro em um inacabável texto colaborativo, no qual se incorporam novas aventuras, reescrituras da obra que, assim como na tradição dos livros de cavalaria, se

propõem a propagar uma continuação de suas aventuras sem, no entanto, perder a essência do personagem principal.

Por meio da criação de uma nova aventura para dom Quixote, os jovens leitores têm a oportunidade de expandir, de completar o texto cervantino, em consonância com a lógica associativa defendida por Barthes. E é nesse momento em que há o contato mais próximo com a obra, quando o aluno pode se apropriar do personagem, da estrutura de suas aventuras, para criar um novo episódio da obra em um contexto mais próximo ao seu.

Embora este trabalho tenha se desenvolvido voltado para a leitura do *Quixote*, acreditamos que há outras obras que se abram para essa experiência de “reescritura”. Michel Tournier é atualmente o escritor francês mais lido no contexto escolar e está presente nas salas de aula das séries iniciais até o liceu, última etapa da escolarização francesa. O escritor reflete sobre outro clássico para a juventude, que assim como o *Quixote*, abre espaço para reescrituras : *Robinson Crusoé*. “*Ce qui fait la force et la valeur de cette œuvre c’est qu’elle suscite irrésistiblement le besoin de la réécrire*” (FOURNIER, 1996, p. 107).

Assim, o percurso do aluno parte de um horizonte de expectativas um tanto limitado, como vimos, materializado nos resultados dos questionários aplicados, concentrado em geral na figura de um cavaleiro aventureiro, preparado para conquistar inúmeras vitórias, para o desafio de encarar a loucura do personagem e pensar a obra de outra maneira. Após a leitura orientada da adaptação, os pequenos “reescritores” do *Quixote* parecem capazes de, por meio de suas narrativas, demonstrar domínio sobre relevantes características da obra e do personagem, tais como o humor, a loucura, a estrutura das aventuras, a dinâmica das falsas vitórias, os elementos de fantasia etc. Assim, inspirados por episódios do *Quixote*, reunidos em grupos, os alunos criam novas aventuras para “nosso cavaleiro”. Através dos anos de trabalho com essa produção escrita, pudemos aperfeiçoar nossas estratégias e recursos ao longo da leitura para que os resultados refletissem um maior entrosamento com o texto de Cervantes, e, sobretudo, para que a obra literária proporcionasse um deleite que permitisse ser reescrita no terreno da brincadeira, que é onde a criança desenvolve seu senso estético e sua subjetividade.

Um dos elementos que, em nossa avaliação, representou um grande avanço na sintonia entre essas produções e a obra original foi a presença do

humor na maioria dos textos produzidos. Com o aprimoramento de nossas estratégias em sala de aula, foi possível observar, ano após ano, uma maior tentativa de reproduzir o humor cervantino nessas produções. Assim, encontramos aventuras cada vez mais lúdicas quando vemos um Sancho comilão e um pouco desajeitado, um Dom Quixote loucamente enamorado que, levado ao hospício, acredita que uma das internadas, igualmente louca, é a princesa Dulcinea de Toboso, que por sua vez se alegra ao encontrar tão apaixonado cavaleiro e juntos fogem do manicômio em busca de novas aventuras.

Aventuras com princesas em perigo costumam ser comuns entre as produções e em alguns momentos o cavaleiro, de modo casual, termina por auxiliar a dama em alguma situação adversa, muito comum no contexto de grandes cidades. Ao presenciar um assalto, por exemplo, Sancho lhe adverte, mas o cavaleiro não hesita em defender as mulheres:

– Señor Don Quijote, eso fue un atraco, ya no hay princesas en peligro, no hay princesas en Brasil.

– ¿Cómo puedes estar tan seguro? Yo las he visto en peligro con mis propios ojos.

– Desde la aventura de los molinos de viento, siempre le he avisado que todo lo que veía era pura imaginación.

(...)

Rápidamente, Don Quijote salió corriendo en dirección al ladrón y cuando lo alcanzó, le tiró la lanza a la espalda. En un segundo el bandido cayó desmayado.

(...)

La policía llegó y Don Quijote les contó sobre el supuesto secuestro de las princesas. El policía no creyó en el caballero y le explicó que atracos eran muy comunes en Brasil.

Mesmo capturando o malfeitor, dom Quixote não consegue obter o reconhecimento esperado e permanece com sua natureza desencaixada da realidade. Em outras aventuras com donzelas em perigo, o cavaleiro raramente consegue a simpatia ou a gratidão das damas “necessitadas”, exemplo disso são as aventuras em que o cavaleiro tenta “desencantar” ou “libertar” os manequins das vitrines das lojas, que a seu ver seriam princesas enfeitiçadas, aprisionadas por algum mago inimigo, o que nos remete ao episódio do capítulo LII da primeira parte, no qual dom Quixote se vê diante de uma procissão que transporta a “petrificada” imagem de uma virgem:

Don Quijote, que vio los estraños trajes de los diciplinantes, sin pasarle por la memoria las muchas veces que los había de haber visto, se imaginó que era cosa de aventura y que a él solo tocaba, como a caballero andante, el acometerla, y confirmóle más esta imaginación pensar que una imagen que traían cubierta de luto fuese alguna principal señora que llevaban por fuerza aquellos follones y descomedidos malandrines; y como esto le cayó en las mientes, con gran ligereza arremetió a Rocinante, que paciendo andaba, quitándole del arzón el freno y el adarga, y en un punto le enfrenó, y, pidiendo a Sancho su espada, subió sobre Rocinante y embrazó su adarga y dijo en alta voz a todos los que presentes estaban:

Agora, valerosa compañía, veredes cuánto importa que haya en el mundo caballeros que profesen la orden de la andante caballería; agora digo que veredes, en la libertad de aquella buena señora que allí va cautiva, si se han de estimar los caballeros andantes. (CERVANTES, 2012, p. 640)

O mais interessante é que esse episódio do *Quixote* não consta das adaptações lidas pelos alunos, de modo que a aventura produzida por eles demonstra sintonia entre suas reescrituras com relação não só à adaptação lida, mas sobretudo com a obra canônica, isto é, o personagem atua da mesma maneira diante da imagem imóvel de uma mulher. Desse modo, mesmo que nossos alunos nunca tenham “manuseado” a obra original, eles captam parte importante da essência da obra e do personagem.

Diálogos cômicos que apresentam embates entre o cavaleiro e o escudeiro diante de alguma “famosa aventura” também estão presentes nas produções. Em frente a uma conhecida loja de artigos eletrônicos cujo símbolo é a famosa maçã, dom Quixote se surpreende:

Él se dio la vuelta y vio una gran tienda que parecía más grande que su casa. Se acercó a la tienda y miró a una persona que entraba. Una puerta de cristal se abrió sin que nadie la tocara.

– Mira, Sancho, ¡qué estupendo! Debe ser el portal para el Castillo de Merlín. – Don Quijote coge su lanza – ¡Vamos! Una nueva aventura nos espera.

– Mi señor, pienso que no es una buena idea – respondió Sancho miedoso – creo que es un portal para el infierno.

– Cállate, si no quieres ir, no vayas, pero la recompensa no llegará para ti.

– No, no, no puedo dejar a mi señor solo.

Así los dos entraron en la tienda donde pasaron por una gran manzana blanca.

– Vea, mi señor, es la merienda del diablo. Vámonos, no hay aventura aquí.

– Eres una bestia – respondió Don Quijote.

Sancho tapó los ojos y los dos entraron.

– ¿Ya llegamos al infierno?

Aqui nesse fragmento vemos como predomina o tom humorístico, sobretudo na relação entre cavaleiro e escudeiro e na perspectiva que cada um possui sobre a aventura desconhecida: assim como no episódio dos “batanes”, o cavaleiro deseja enfrentar o perigo oculto e o escudeiro tem medo do desconhecido e imagina o pior.

No episódio abaixo, produzido em 2016, as alunas situam suas aventuras num parque infantil, colocando o cavaleiro no meio da brincadeira. Elas ilustram, com criatividade, como é a imaginação de dom Quixote, como ele “vê” as coisas e como acredita que as crianças correm perigo (Figura).

Figura 22. Quadrinhos de *Dom Quixote A*

Fonte: elaborado por alunos do 8º ano do Colégio Bandeirantes (2016)

Nesta outra aventura no parque, dom Quixote enxerga perigo enquanto Sancho só quer se divertir (Figura):

Figura 23. Quadrinhos de Dom Quixote B

Fonte: elaborado por alunos do 8º ano do Colégio Bandeirantes (2016)

Na era das novas tecnologias, encontramos inúmeros episódios do cavaleiro às voltas com todo tipo de objetos e situações. Dom Quixote, causando diversos transtornos pela cidade, de repente é filmado com um celular, tendo seu vídeo divulgado no Youtube; conseqüentemente alcança a fama, tal como ocorre na segunda parte do *Quixote*, quando os demais personagens o reconhecem. Do mesmo modo, o cavaleiro se diverte com um “pau de selfie” acreditando ser uma espada mágica conquistada após uma suposta batalha com alguns turistas, à semelhança do episódio com o elmo de Mambrino.

Famoso entre os jovens, o “Comic Con”, evento sobre quadrinhos onde os participantes se fantasiam de seus personagens favoritos, também se torna um cenário bastante criativo para as aventuras do cavaleiro. Ao chegar à feira de comics, transportados magicamente pelo mago Merlín, don Quixote e Sancho são reconhecidos pelo público, que faz *selfies* (Figura) com o cavaleiro, o qual acredita estar aprisionado nos telefones celulares.

Figura 24. Quadrinhos de *Dom Quixote C*

Fonte: elaborado pelos alunos do 8º ano do Colégio Bandeirantes

Do episódio do “Retablo de Maese Pedro”, os alunos resgatam a confusão do cavaleiro que confunde ficção e realidade, quando entra em um cinema e tenta salvar uma donzela em perigo no filme, destruindo a tela. Indignados, os espectadores atiram pipocas. Inúmeras são as aventuras do cavaleiro no metrô de São Paulo:

Figura 25. Sancho passando por debaixo da catraca do metrô

Fonte: elaborado pelos alunos do 8º do Colégio Bandeirantes (2013)

À semelhança de aventuras como a dos mercadores ou do biscainho, dom Quixote intercepta a “comitiva”, causando transtornos no transporte metroviário. O

humor fica por conta de Sancho entalado nas catracas (Figura 25. Sancho passando por debaixo da catraca do metrô ao tentar passar por debaixo delas, ou no fato de que dom Quixote acredita que o metrô é uma minhoca gigante (Figura) que engole pessoas. Destacamos, logo abaixo, um fragmento da história criada pelos alunos (Texto 1).

Figura 26. Representação dos alunos sobre uma nova aventura de dom Quixote: o metrô como uma serpente ou minhoca, na visão do cavaleiro

Fonte: elaborado pelos alunos do 8º ano do Colégio Bandeirantes (2012)

Texto 1 – Fragmento de nova aventura de dom Quixote

Ellos empezaron a oír el ruido del metro llegando a la estación y Don Quijote empezó a gritar.

-¡Corran! ¡Corran! ¡Hay una serpiente enorme en el suelo!

-Señor, estoy seguro de que eso es normal en esa tierra- dijo Sancho

-No, Sancho, ¡Tengo que salvar a todas las personas de la maldición de esa serpiente!

Don Quijote corrió con su lanza en dirección a la serpiente gigante.

Con el impacto de la llegada del tren, nuestro hidalgo fue boca abajo en el suelo. Don Quijote empezó a ver a las personas saliendo del metro y pensó que las había liberado, entonces nuestro caballero andante se levantó y gritó.

-¡Victoria! ¡Victoria! ¡Yo soy el mejor caballero andante del mundo!

Don Quijote celebraba al mismo tiempo que las personas se reían de él.

-¡Muchas gracias, muchas gracias! - decía Don Quijote a la policía que había llegado para expulsarlo de la estación, de repente.

-¡Oh lá lá! ¡No es necesario tanto afecto, por favor, no me abracen! - decía el caballero a los policías que lo atrapaban.

Fonte: elaborado pelos alunos do 8º ano do Colégio Bandeirantes

Nesse episódio, também é possível notar o domínio dos alunos sobre a complexa dinâmica das falsas vitórias do cavaleiro, que é complicada para o entendimento infantil. Dom Quixote acredita ter libertado as pessoas do estômago da serpente ao vê-las desembarcar na estação, enquanto os demais personagens riem ou tentam expulsá-lo do metrô.

Em aventuras mais internacionais, nossos alunos colocam o cavaleiro diante de monumentos como a Estátua da Liberdade ou a Torre Eiffel. No caso da primeira, assim como no episódio do barco encantado, o cavaleiro e o escudeiro caem do barco após uma discussão, na qual Sancho tenta impedir dom Quixote de seguir até a estátua.

Na maioria das aventuras vemos um cavaleiro louco, incompreendido, mas cheio de boas intenções. Em muitos casos, ele acaba acidentalmente salvando algum personagem, impedindo alguma maldade ou simplesmente demonstrando toda a sua incompreendida generosidade ao tentar vestir as donzelas desnudas no Carnaval. Também não faltam aventuras com homens vestidos de mulher ou vice e versa para confundir o cavaleiro e rir dele. Em um momento participou da Parada Gay e reviu seus próprios valores. Numa discoteca, achou que as bebidas eram “bálsamos” que enfeitiçavam as pessoas. Teletransportado do século XVII para o XXI, dom Quixote se espanta ao perceber que pessoas são controladas

por pequenos objetos nas palmas de suas mãos. O cavaleiro enxerga o perigo representado pelos aparelhos celulares e acredita que o objeto está enfeitiçando as pessoas que não conseguem se livrar daquelas máquinas. Ao final da aventura, os alunos refletem sobre a maneira como as pessoas de fato são, muitas vezes, influenciadas por essas tecnologias.

Dentro do projeto de 2016, os alunos produziram histórias em quadrinhos, conforme ilustrações abaixo cedidas pelas professoras Valéria, Rose e Nicole (Figura 28, 29 e 30):

Figura 1 – Quadrinhos de *Dom Quixote D*

O personagem dom Quixote ataca um televisor porque aparentemente o aparelho tenta controlá-lo. O texto mostra certo desconforto por parte dos jovens com relação à influência da televisão na vida das pessoas.

Fonte: elaborado pelos alunos do 8º ano do Colégio Bandeirantes (2016)

Figura 28. Quadrinhos de *Dom Quixote E*

Dom Quixote confunde o Cristo Redentor com um gigante. Aventura clássica, inspirada nos moinhos de vento

Fonte: elaborado pelos alunos do 8º ano do Colégio Bandeirantes (2016)

Figura 29. Quadrinhos de *Dom Quixote F*

Dom Quixote encontra uma estátua sua numa exposição. Um interessante paralelo pode ser traçado com o episódio no qual o cavaleiro se depara com o "falso Quixote", na segunda parte da obra.

Fonte: elaborado pelos alunos do 8º ano do Colégio Bandeirantes (2016)

Figura 30. Quadrinhos de *Dom Quixote G*

Dom Quixote pensa que uma manifestação é um exército inimigo. Retrato muito atual do cotidiano do aluno, já que o Colégio se encontra nas proximidades da avenida Paulista, palco de inúmeras manifestações nos últimos tempos. Ao fundo é possível visualizar os prédios da avenida, aventura provavelmente inspirada no episódio dos rebanhos.

Fonte: elaborado pelos alunos do 8º ano do Colégio Bandeirantes (2016)

Assim, o jovem vai reescrevendo a obra em seu próprio contexto, colocando o personagem em diversas situações nas quais questiona o mundo ao seu redor. Por exemplo, em uma aventura na própria escola, dom Quixote vai libertar os alunos que não querem assistir à aula e receberá todo o mérito por essa façanha, já que será reconhecido nos corredores por seus leitores mirins que, tal como os duques, se aproveitarão de sua loucura e, com sua ajuda, desestabilizarão a ordem do dia.

Essas aventuras do cavaleiro, lado a lado com as crianças e jovens, faz com que recordemos, sem dúvida, o *Dom Quixote das crianças* de Monteiro Lobato. Ali, misturado ao cenário infantil, o cavaleiro viveu diversas situações e propagou sua fantasia. Assim, Pedrinho investiu contra o milharal, inspirado no fidalgo, e Emília sonhou ser cavaleira andante.

No contexto escolar, os alunos dramatizaram suas histórias não só no espaço da escola, mas também em diversos pontos da cidade. Entusiasmados, foram ao Parque Ibirapuera e amarraram cenários às árvores para gravar um vídeo de sua aventura. Preocupado com a bagunça, o vigilante do parque deteve

nosso aluno “dom Quixote”. Numa grande livraria de São Paulo, o cavaleiro se encontrou com sua própria obra numa prateleira: toda esta cena filmada pelos “atores” da façanha que apresentariam sua história na aula seguinte.

Certa vez, um aluno trouxe uma espada de verdade, que era de seu avô, mas os inspetores do colégio acharam perigoso e a espada nos foi entregue. Não querendo interromper a brincadeira, exibimos a espada de verdade nas salas de aula, ao mesmo tempo que contávamos o que havia acontecido: a escola não estava preparada para um Quixote tão realista.

Vale destacar que esse projeto de leitura se desenvolveu, em sua maior parte, no Colégio Bandeirantes. No entanto, foi-nos dada a oportunidade de realizar pontuais pesquisas de campo em outras instituições de ensino: Escola de Aplicação (USP), Colegio Dulcinea (Alcalá de Henares, Espanha) e Agrupación Escolar Europa (Madrid, Espanha). Isso, sem dúvida, contribuiu de modo geral para esta pesquisa.

Assim sendo, entendemos o processo de leitura como construção de saberes, estimulados pela interação permanente entre o texto e o leitor, tal como defendem Barthes, Eco e Freire, mas que também é princípio básico da estética da recepção. Acreditamos que só se obtém o deleite “no momento que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos oferecem a possibilidade de exercer nossas capacidades (ISER, 1996, p. 10).

4 MISSÃO DE DOM QUIXOTE NA INFÂNCIA: DEBATES

Diante de uma obra que atribui grande importância ao papel do leitor na construção de sua própria narrativa, é de se esperar que haja ao seu redor uma fecunda discussão sobre sua leitura e seus leitores. O que teria pretendido Cervantes ao incorporar o leitor em sua própria narrativa? Qual seria o leitor que ele teria em mente? O debate sobre a leitura de sua obra em contexto escolar, sem dúvida, pertence a essa ampla e antiga discussão, embora, muitas vezes, tenha ficado relegado a um segundo plano, como o que normalmente ocorre com o que se vincula à escola.

Por outro lado, questões tais como a faixa etária mais adequada à leitura da obra ou em que momento da vida ela seria mais propícia, não são exclusivas à leitura do *Quixote* e dizem respeito às obras consagradas como clássicas ou canônicas. Essas classificações, comumente utilizadas para legitimar a recomendação da leitura de determinada obra, provocam, desde sempre, inúmeros debates, que, longe de se cristalizarem, se alimentam da passagem do tempo, do surgimento de novas obras e teorias. Debates como o que ocorre em torno da diferenciação entre clássicos e clássicos infantis ou da relação existente entre o cânone e a sua função pedagógica são discutidos amplamente no trabalho de Alexia Dotras Bravo “El canon literario de la literatura infantil y escolar”. A autora se detém na ampla bibliografia existente na Espanha sobre o assunto e por fim arremata:

podemos concluir que los clásicos de la literatura infantil española están por definir, a pesar de los intentos generales de lograrlo. Pero, ¿realmente está definido el número de clásicos adultos? Evidentemente no, debido a la variedad de puntos de vista actuales en torno al canon, la cultura hegemónica y los polisistemas. (DOTRAS BRAVO, 2013, p. 121)

Ao iniciar seu ensaio “Sobre o significado do Quixote”, Leo Spitzer menciona algumas obras que, embora não tenham sido escritas para crianças, foram consagradas como obras capazes de desenvolver a sensibilidade em período formativo, com elementos que, compartilhados entre adultos e crianças, apelam à sabedoria humana durante a infância. Segundo o autor, esses elementos poderiam ser organizados da seguinte maneira:

1) la demostración de un orden mundial justo, en el cual encontrará su lugar en la existencia futura del niño. 2) en contraste con esto, el elemento del mundo mágico, que tiende a edificar un segundo mundo sobre el real en el que se mueve el niño; 3) la muestra del poder que tiene el hombre para dominar las situaciones adversas ya sea mediante la habilidad o las facultades críticas y que hace que el niño contemple esperanzado la lucha que en el futuro librará con la vida; 4) el elemento del humor que tiende a amortiguar, o a relativizar los sufrimientos de la vida y dar al niño satisfacción de poseer al menos cierta superioridad mental. (SPITZER, 1980, p. 388)

Spitzer destaca que no caso do *Quixote* predominam os dois últimos elementos, assim como ocorre em obras como *Gulliver* ou *Robinson Crusoe*. Exposto dessa maneira, a função da obra cervantina junto à infância parece muito instrutiva, e é quase irresistível acreditar e trabalhar para que o *Quixote* “forme” a juventude por esse caminho. No entanto, como pudemos apreciar nos capítulos anteriores, estamos diante de uma obra extraordinariamente complexa que traz para o universo infantil elementos como a loucura e as sucessivas derrotas do cavaleiro, sem contar a presença do mundo cavaleiresco, elementos sem dúvida complexos por si sós, mas que ainda tiveram que abrir espaço para uma sensível revisão ideológica praticada pelos mediadores. O próprio Spitzer reconhece que a identificação da criança com o cavaleiro é limitada, pois a seu ver, ao mesmo tempo que ela se identifica com a força de vontade do cavaleiro, também acaba por se colocar ao lado da realidade que dom Quixote descarta.

Como já se discutiu, a adesão da criança ao “projeto quixotesco” deve ser cuidadosamente conduzida para que ela possa extrair sua própria leitura. Há dificuldades no meio do caminho, mas existem pontos de contato interessantes, tais como a estrutura da obra que é familiar para a criança, pois apresenta a mesma sequência dos contos infantis (abandono do lar – aventuras – regresso) e o próprio personagem que se visto sob certo ângulo é, segundo Nicolajeva, o protótipo de qualquer personagem criança, pois: “es un ser inferior a su entorno puesto que sabe y entiende menos que cualquier otro personaje a su alrededor” (NICOLAJEVA, 2014, p. 87), embora a autora ressalte que esse tipo de personagem na literatura infantil costuma ter a seu favor algum poder mágico que o socorre em momentos difíceis.

Tamanha sofisticação e complexidade parece nunca ter sido, no entanto, um obstáculo para a leitura da obra em contexto escolar na Espanha. Desde sua publicação, quando provavelmente era utilizada na alfabetização de crianças, até as primeiras edições mais voltadas ao âmbito escolar, a obra sempre esteve ao alcance dos estudantes.

No contexto espanhol, a nosso ver, a obra foi, é, e provavelmente sempre estará presente na sala de aula, mas não porque se trata de um clássico, tal como destaca Spitzer, mas porque sua leitura se tornou uma espécie de tradição. Tradição no sentido defendido por Hobsbawm (1984, p. 13), como prática normalmente regulada *por regras tácitas ou abertamente aceitas*. Nesse caso, a Lei Moyano que sugere a leitura da obra em sala de aula e posteriormente a Real Orden de Natalio Rivas que impõe a obrigatoriedade da leitura diária de trechos da obra se encarregaram de regular a invenção dessa tradição. Segundo Hobsbawm, uma tradição inventada visa inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica automaticamente uma continuidade em relação ao passado. O autor atribui a invenção de tradições a uma resistência com relação à modernidade e à mudança de valores que muitas vezes ela implica, atualizando o passado e regulando sua prática; uma tradição inventada é um tipo de resistência às mudanças bruscas de uma sociedade.

No contexto do surgimento da legislação que propõe a leitura do *Quixote*, como analisamos no Capítulo 1, a Espanha passava por um momento de crise e tratava de resgatar em alguma medida o orgulho nacional. O *Quixote* surge então simbolicamente, como uma possível representação forte desse orgulho, e acaba sendo elevado à categoria de tradição ao ser adotado como leitura cotidiana na escola. Ao menos, assim projetavam aqueles que se dedicavam às diretrizes político-ideológicas do momento.

No entanto, essa inserção da obra no contexto escolar não ocorreu sem que prontamente se iniciasse um debate que segue vigente até os dias atuais. De um lado os que justificam a pertinência de sua leitura nesse âmbito, responsáveis por sua implantação; e, do outro os que vêem problemas na imposição da leitura de uma obra tão sofisticada. Embora essa discussão se dê muitas vezes sem levar em conta se a leitura proposta é a da obra original, de fragmentos escolhidos ou de alguma adaptação, o cerne do debate acaba sendo a presença do personagem nesse âmbito. O fato de que não se leve muito em conta a

maneira como a obra será oferecida na prática aos estudantes demonstra que muitas vezes a discussão é mantida por “teóricos” com pouco ou nenhum contato com crianças em sala de aula.

Como vimos, os prólogos das primeiras adaptações do *Quixote* surgidas durante o terceiro centenário da obra são verdadeiros manifestos em defesa de sua leitura e dos benefícios trazidos por ela, sobretudo por ser um “tesouro de ensinamentos” ou um “rosário de virtudes”, de maneira que sempre se destaca seu valor moral na formação dos pequenos. Do mesmo período é também uma obra intitulada *Cervantes educador*, que traz fragmentos do *Quixote* divididos por temas tais como agradecimento, cortesia, higiene, amor à pátria, educação. Seu prólogo é um “elogio” ao *Quixote* na escola:

Libro escrito para todos los tiempos y países, el *Quijote* encierra tesoros de observación y enseñanzas utilísimas desde cualquier punto de vista que se le considere. ¡Qué variada, qué hermosa, qué inagotable fuente de temas puede sacar del *Quijote* para la vida escolar, el maestro ilustrado, ¡que solícito se afane en la educación e instrucción de sus discípulos! La doctrina cristiana, la gramática, la literatura, el derecho, la geografía e historia, la economía doméstica, la música, todas las materias escolares pueden ser tratadas con sólo comentar trozos y pasajes de este libro inmortal, que despierta por modo admirable los primeros anhelos del sentir, del pensar y del querer, moviendo el corazón, enriqueciendo la inteligencia y contribuyendo poderosamente a la formación del carácter. (SOLANA, 1913, p. 18)

Ezequiel Solana, idealizador desta obra, destaca que o *Quixote* pode ser usado em sala de aula das mais variadas maneiras, para ensinar a ler, para aperfeiçoar a gramática, complementar a aprendizagem de outras disciplinas como filosofia ou geografia além de, a seu ver, despertar nobres sentimentos e formar o caráter de modo geral¹.

Além dos adaptadores e compiladores do *Quixote* para a escola, e seus exaltados prólogos, outros escritores também se manifestavam a favor da

¹ E por falar em ensinamentos diversos, o debate ao redor do *Quixote* na escola era tão expressivo que envolvia até mesmo anúncios publicitários. López-Ríos e Herrero Massari recolhem esta propaganda de creme dental, publicada no jornal El Sol: “El Quijote en las escuelas como enseñanza obligatoria es una plausible iniciativa del ministro de Instrucción Pública, porque los niños hasta aprenderán HIGIENE DE LA BOCA al leer la sentencia de Cervantes “En mucho más se ha de estimar un diente que un diamante”. Y aquella otra “Boca sin muelas es como molino sin piedras”. En las escuelas norteamericanas se dan cursos especiales sobre la profilaxis de dientes, boca y garganta; y nuestro público puede formarse idea de lo que es y significa la CREMA DENTAL CIENTÍFICA KOLYNOS (...)” A propaganda é demonstrativa da tendência em encontrar mil e uma utilidades para o *Quixote*, uma espécie de enciclopédia para a vida. *El Sol*, 11 mar. 1920, p. 2.

presença da obra na escola, entre eles Miguel de Unamuno e Emília Pardo Bazán (GUEREÑA, 2008, p. 184-185).

Do outro lado, o debate não demorou a surgir, após a instituição da obrigatoriedade da leitura do *Quixote*. Conhecida é a resposta de Ortega y Gasset a um artigo de Antonio Zozaya publicado no jornal *La libertad*. Ambos os autores se manifestam contra a leitura do *Quixote*, mas por motivos diferentes. O periodista Zozaya defende que na escola não se faz necessária a leitura de clássicos como o *Quixote*, em sua opinião não é um livro para parvos e adolescentes. A seu ver, os alunos deveriam ler textos com uma aplicação mais prática, como o jornal, por exemplo. O autor deixa claro que a escola não deve formar “acadêmicos” ou “literatos”, mas homens capazes de trabalhar e cumprir deveres, sendo um deles o de ler atentamente o jornal: “*Obligar a chicos y grandes a que lean un día y otro su periódico, so pena, de privación de todo derecho político y civil*” (ZOZAYA, 1920). O texto, bastante limitado no sentido pedagógico e conceitual, serviu para chamar atenção para a questão e ao mesmo tempo motivar o pronunciamento de Ortega y Gasset, com quem compartilha apenas a oposição ao *Quixote* na escola.

Contrário ao que chama de “míope utilitarismo” de Zozaya, Ortega y Gasset defende que “*no es lo más urgente educar para la vida ya hecha, sino para la vida creadora*” (ORTEGA y GASSET, 1993, p. 15). O filósofo questiona, de modo geral, algumas práticas escolares, entre elas a leitura obrigatória. Essas práticas, a seu ver, não contribuem para o desenvolvimento da natureza criativa nos adolescentes e acabam por obedecer estritamente àquilo que o professor julga praticável. Além disso, ressalta:

no me estorba el *Quijote* en la escuela porque sea un libro añejo inadaptado a la realidad contemporánea; al contrario, me parece un libro de espíritu demasiado moderno para el ambiente de las aulas infantiles que debe mantenerse perennemente antiguo, primitivo, siempre entre luces y rumores de aurora (...). (ORTEGA y GASSET, 1993, p. 15)

Não obstante, o texto de Ortega y Gasset, embora questione de modo mais profundo a leitura obrigatória do *Quixote* na escola, apresenta duas perceptíveis lacunas: uma é a de não discriminar muito bem se ele se opõe à leitura obrigatória de trechos da obra, especificamente, tal qual propõe a legislação, ou a

todo tipo de leitura literária mais desafiadora, proposta pelos professores. Não fica claro se a literatura, em seu ponto de vista, teria ainda alguma serventia na escola.

A segunda lacuna é, a nosso ver, com relação ao desenvolvimento da natureza criativa nos mais jovens. Ortega y Gasset postula que o ensino básico deve assegurar e fomentar o desenvolvimento dessa vida mais espontânea no espírito das crianças, o que é sem dúvida primordial e, portanto, acreditamos, com Antônio Cândido, que um dos caminhos para desenvolver essa necessidade vital seja justamente a literatura:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. (CÂNDIDO, 1998, p. 256)

Esse poder libertador que a literatura pode ter, se conduzida de modo adequado no contexto escolar, é uma ferramenta poderosa que o educador tem em mãos para auxiliar no desenvolvimento do que o filósofo espanhol denomina “*libérrimo desarrollo*” das capacidades mais vitais da criança.

As discussões ocorridas na Espanha ao redor da leitura do *Quixote* acabaram propiciando a realização de uma pesquisa nas escolas em 1915, coordenada por Antonio Juan Onieva Santamaría, “Inspector de Primera Enseñanza” de Asturias. O questionário tinha por objetivo conhecer a opinião dos alunos com relação a qual livro preferiam ler, se o *Quixote* ou outro. O resultado mostrou que cerca de 43% dos alunos escolheriam o livro de Cervantes (GUEREÑA, 2008, p. 188) e, após a divulgação do resultado surgiram diversas manifestações contra ou a favor da realização da pesquisa, além de questionamentos acerca dos resultados. Essas críticas, que circularam na imprensa, mobilizaram nomes como Unamuno, que na ocasião chegou a afirmar que a pesquisa havia sido manipulada. O autor que, anteriormente havia se manifestado a favor dos clássicos na escola, agora se posicionava completamente contra a leitura do *Quixote*, seguido por Mariano Cavia, personalidade importante no marco das comemorações do terceiro centenário, como vimos no Capítulo 1.

Manipuladas ou não, as respostas dadas pelas crianças foram em parte publicadas nos doze primeiros números da *Revista Escolar de Asturias*, sendo recentemente analisadas por Carmen Diego Pérez e Montserrat González Fernández, ambas da Universidade de Oviedo, no trabalho intitulado “¿En qué libro preferís leer? Una encuesta polémica sobre la literatura escolar” (2015). Onieva, o idealizador da pesquisa, também posiciona-se após a divulgação dos resultados, um tanto desfavoráveis à leitura do *Quixote*, ressaltando sua oposição à medida adotada pelo governo pois, em sua opinião, “mesmo com o emprego de grandes esforços, por parte de um professor culto e discreto, dificilmente se conseguirá que crianças de 10 e 12 anos experimentem a emoção intelectual e cordial sentida por um espírito compreensivo com a leitura dessa clássica obra” (ONIEVA *apud* LÓPEZ RIOS e HERRERO MASSARI, 1995, p. 885).

É curioso observar que um questionário semelhante a este, diferente na forma, mas não muito distante no conteúdo, foi aplicado, como descrito no capítulo anterior, para avaliar a recepção da obra entre nossos alunos. Tendo decorrido quatro séculos de sua publicação, a obra continua suscitando um vívido debate em torno de sua leitura por jovens leitores, dilema ao nosso ver inexistente para o próprio Cervantes, que sempre buscou “democratizar” sua escrita com a perspectiva de que “los mozos la lean, los niños la manoseen”. Embora a discussão sobre leituras e leitores se atualize de diversas maneiras, não se pode ignorar que a relevância que o autor atribui ao ato de ler é um dos pontos nucleares de sua obra.

Quando professores e educadores, filósofos e críticos com pensamento pedagógico discutem sobre a leitura das aventuras do cavaleiro pelos mais jovens, estão problematizando uma questão que está na essência do *Quixote*: as relações entre a obra e seu leitor. O livro de Cervantes, como bem se sabe, não é nada menos que “a ficcionalização dos debates dos humanistas, políticos e teológicos, do problema da leitura” (CUELLAR VALENCIA, 2005). Tendo em conta as preocupações próprias de seu tempo, Cervantes nos brinda uma crítica à leitura que se projeta para fora das páginas do livro em direção ao mundo exterior, como já observado por Carlos Fuentes em *Cervantes o la crítica de la lectura*.

Esse tema em Cervantes tem amplitude e é prolífico e, assim, vem chamando a atenção da crítica desde sempre, sobretudo pela nitidez com a qual

o autor desenha o perfil do leitor, nitidez que revela claramente sua ideia acerca da natureza da ficção (BLASCO, 2005, p. 98). No entanto, é possível enfrentar essa questão de modo bem objetivo: Cervantes busca criar em seu texto um ponto de encontro com seu leitor. Assim o revela, entre outros fragmentos, no antológico prólogo do *Quixote I*, ao convidá-lo, seja ele quem for, velho ou criança, a assumir uma atitude de liberdade, exercendo seu livre-arbítrio na leitura da obra:

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. Y así, ¿qué podrá engendrar el estéril y mal cultivado ingenio mío, sino la historia de un hijo seco, avellanado, antojadizo y lleno de pensamientos varios y nunca imaginados de otro alguno, bien como quien se engendró en una cárcel, donde toda incomodidad tiene su asiento y donde todo triste ruido hace su habitación? (...) Pero yo, que, aunque parezco padre, soy padastro de Don Quijote, no quiero irme con la corriente del uso, ni suplicarte, casi con las lágrimas en los ojos, como otros hacen, lector carísimo, que perdones o disimules las faltas que en este mi hijo vieres; y ni eres su pariente ni su amigo, y tienes tu alma en tu cuerpo y tu libre albedrío como el más pintado, y estás en tu casa, donde eres señor della, como el rey de sus alcabalas, y sabes lo que comúnmente se dice: que debajo de mi manto, al rey mato. Todo lo cual te esenta y hace libre de todo respecto y obligación; y así, puedes decir de la historia todo aquello que te pareciere, sin temor que te calunien por el mal ni te premien por el bien que dijeres della. (CERVANTES, 2012, p. 9)

O complexo mecanismo criado por Cervantes em seus prólogos, nos quais joga com os papéis do autor, narrador, interlocutor e leitor é um dos procedimentos narrativos mais exaltados pela crítica em sua prosa². Canavaggio destaca que seus prólogos

(...) colocan al sujeto de este discurso en una compleja relación, tanto consigo mismo como con sus interlocutores ficticios y, más allá, con su lector dedicatorio, intermediario, confidente, cómplice, que desempeña unos papeles asaz distintos (CANAVAGGIO, 2000, p. 69).

² De acordo com Iser, esse procedimento faz parte da dinâmica do texto: “Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo de jogo. O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente mas conquanto seja intencional visa a algo que ainda não é acessível à consciência” (ISER, 1979 p. 107).

Esse convite quase pessoal, pelo uso do “tu”, pela cumplicidade que liberta porque deixa à vontade, estende-se, sem dúvida, a todo tipo de leituras e leitores, incluídas as crianças, desde que busquem construir seu próprio percurso no ato de ler, por meio de uma espécie de pacto de leitura. Javier Blasco, em *Cervantes, raro inventor*, defende que há nesse pacto um estatuto que regula as condições nas quais a relação com o texto fictício pode se estabelecer (BLASCO, 2005, p. 96). Blasco apresenta os quatro aspectos que, em sua opinião, regulam este papel inovador do leitor:

1. El texto del *Quijote* sólo admite a un lector desocupado.
2. Sea cual sea la condición del lector, sólo se le promete “entretenimiento”, ni una sola promesa de “enseñanza”. Adviértase que en ningún momento se le sugiere “enseñanza”: “Procurad también que leyendo vuestra historia el melancólico se mueva a risa, el risueño la acreciente, el simple no se enfade, el discreto se admire, el grave no la desprecie, ni el prudente deje de alabarla.”
3. Se le otorga al lector total libertad para juzgar y valorar la obra
4. En contrapartida con el punto anterior, se le imponen al lector claros límites en el terreno de la interpretación: “ni caen debajo de la cuenta de sus fabulosos disparates las puntualidades de la verdad, ni las observaciones de la astrología; ni le son de importancia las medidas geométricas, ni la confutación de los argumentos de quien se sirve de la retórica; ni tiene para qué predicar a ninguno, mezclando lo humano con lo divino, que es un género de mezcla de quien no se ha de vestir ningún cristiano entendimiento” (BLASCO, 2005, pp. 96-97)

Com exceção do quarto aspecto, que versa mais sobre um tipo de leitura “quixotesco” que atribui a mesma credibilidade aos livros de cavalaria, à geometria ou à retórica, situações que não costumam ocorrer com a mediação de um adulto (professor), os demais aspectos da expectativa de leitor sugerida por Cervantes e organizada por Blasco poderiam ser trazidos à discussão em torno da leitura do *Quixote* pelos mais jovens. Desse modo, buscaríamos no texto cervantino algumas pistas que nos possibilitassem armar mais que uma discussão sobre adequação baseada em opiniões pedagógicas, utilitarismo ou impressões subjetivas, mas armar uma estratégia que buscasse na própria literatura cervantina as chaves para sua abordagem junto a leitores jovens.

4.1 SÓ SE ADMITE UM LEITOR DESOCUPADO: O “DESOCUPADO LEITOR” VERSUS A LEITURA OBRIGATÓRIA

Wolfgang Iser, conhecido teórico da estética da recepção, defende que “*el lector solo obtiene satisfaccion cuando pone en juego su productividad y ello sólo ocurre cuando el texto ofrece la capacidad de ejercitar nuestras capacidades*” (1989, p. 152), e o texto cervantino não só oferece espaço para essa produtividade, como também nos instiga a tomar esse posicionamento. Desse modo, a obra não somente se abre para diversas leituras, como também instiga o leitor a se indagar sobre suas próprias expectativas de leitura. Essa abertura, no entanto, torna a obra também um alvo para que se busque “a verdadeira leitura”, uma espécie de “leitura ideal”, ou que uma leitura única se imponha aos demais leitores.

Quando a obra que temos em mãos se abre com o vocativo “desocupado leitor”, torna-se contraditório encontrar na história de sua recepção uma lei nacional instituindo obrigatoriedade d sua leitura no contexto escolar. Entre as diversas interpretações possíveis para este “desocupado leitor” a quem vai dirigida a obra, nenhuma aponta para o caminho árido da obrigatoriedade. Uma lei que institui a leitura obrigatória do *Quixote* nas escolas de toda a Espanha, portanto, contraria deliberadamente a essência da obra e da própria literatura.

Para Cuellar-Valencia, Cervantes promove um novo estatuto de leitor, antes não reconhecido, um tipo de leitor crítico, com tempo para pensar (2005, p. 50), um leitor disposto a produzir sua própria leitura, que muito provavelmente encontraria dificuldades em construir essa leitura com uma obra imposta por uma legislação, que “obriga” seus professores a “obrigar” seus alunos a ler.

Sabemos que qualquer conteúdo difundido na escola apresenta alguma regulação e que a leitura de qualquer obra literária nesse contexto implica um certo controle ou ao menos um acompanhamento da leitura. É importante destacar que a escolarização de conteúdos é um processo inevitável e não vamos aqui discutir a “desescolarização” do *Quixote* ou de qualquer conteúdo escolar, visto que isso seria negar a própria escola. O que se busca é, dentro desse contexto, oferecer autonomia ao professor para que esta chegue ao aluno da forma mais favorável.

É preciso olhar o professor como o responsável maior pelos primeiros passos do jovem pelo universo literário, portanto é necessário que tenha liberdade para realizar essa tarefa do melhor modo. Quando uma lei ou qualquer outra ordem expressa interfere na autonomia do professor, este perde o espaço de criação. Como leitor do *Quixote*, um professor com a tarefa diária de ler trechos da obra para seus alunos sem dúvida torna-se o oposto do “desocupado leitor” evocado por Cervantes e se converte em mais um vetor na transmissão do “famoso” trauma da leitura do *Quixote* difundido na cultura hispânica³.

Esse suposto trauma apontado por diversos intelectuais hispânicos, como Gabriel García-Márquez ou Mario Vargas Llosa, é tema frequente em conversas informais em que o *Quixote* aparece, sobretudo entre os que frequentaram a escola antes dos anos 1980. Andrés Trapiello, autor de reescrituras do *Quixote*, costuma enfatizar o trauma sofrido pelos estudantes, em quase todas as suas entrevistas. Embora já não haja lei que obrigue a leitura da obra, há sem dúvida a tradição que o faz. Não obstante, de algumas décadas para cá, a leitura da obra vem se reinventando por meio de adaptações mais adequadas e projetos mais lúdicos.

Recentemente uma matéria publicada no jornal online *Huffington Post* da Espanha, um dos canais de notícia mais difundidos na Internet, destacou que, embora os espanhóis se queixem da leitura do *Quixote*, uma pesquisa apontou que 35% acha que a leitura da obra deve ser obrigatória na escola. A pesquisa também demonstrou que apenas dois em cada dez espanhóis leram a obra completa (SANTOS, 2016), o que nos faz recordar uma máxima dita pelo escritor Gonzalo Torrente Ballester na década de 1980: “España es el país donde se lee menos a Cervantes” (TORRENTE BALLESTER *apud* SCIASCIA, 1984). A frase proferida pelo professor e literato na ocasião do aniversário de morte de Cervantes traz em seu bojo certa dose de desapontamento por parte do autor de *El Quijote como juego* e, embora não seja possível apurar a quais informações teve acesso para chegar a essa conclusão, vemos o quão complexa é a relação dos espanhóis com essa tradição. Por um lado, a leitura escolar tenta garantir o contato com a obra; de outro, estão os que defendem a leitura na idade adulta. Há

³ A tradição da leitura do *Quixote* iniciada na Espanha estendeu-se rapidamente para os países hispânicos e podemos imaginar que, se os espanhóis se sentiam incômodos com a imposição, os hispano-americanos, com toda a carga de seu passado colonial, não se sentiriam menos desconfortáveis.

ainda os que lamentam que poucos são os espanhóis que se empenham em ler a obra integralmente, de modo que melhor seria então que fosse lido na escola, assim se garante pelo menos algum contato com a leitura, ainda que incompleta.

Blasco analisa que a leitura era a única ocupação de Alonso Quijano, de modo que o leva a loucura. Assim, ao evocar o leitor desocupado, Cervantes busca conduzir a leitura de sua obra para o caminho oposto, com menos imposição e seriedade, a fim de evitar que se leve demasiado a sério sua ficção; nada espera de concreto, na verdade seus objetivos se distanciam cuidadosamente de qualquer ensinamento que não o próprio prazer do texto.

4.2 ENTRETENIMENTO *VERSUS* ENSINAMENTO: PROMETE-SE APENAS ENTRETENIMENTO; NENHUMA PROMESSA SOBRE ENSINAMENTO:

Embora o tipo de leitura que cada indivíduo empreende de um texto faça parte, naturalmente, do princípio de liberdade de cada leitor, há obras que suscitam certas leituras que de tão lapidadas acabam se tornando verdadeiras cartilhas com ensinamentos diversos. Ficções que, por trazerem à tona vivências e sentimentos universais, acabam adquirindo um papel moralizante ou exemplar. Spitzer, como já vimos, destaca que o *Quixote*, entre outros clássicos, apresenta essa característica; para ele

Si el niño sigue fielmente la lección que ha aprendido en este libro, andando el tiempo, adaptará su propia fuerza de voluntad a las críticas y podrá comprender la realidad sin despreciar demasiado al hombre de tipo imaginativo que fracasa al enfrentarse con la vida, y sin simpatizar con demasiada viveza con el llamado 'realista afortunado' que conoce solamente las leyes de la mecánica y del conductismo. (SPITZER, 1980, p. 389)

Assim, o *Quixote*, que em princípio seria uma obra de entretenimento⁴, acaba por oferecer os elementos para uma leitura que transcende a esfera literária para ser elevado a uma categoria quase religiosa: “un rosario de virtudes”,

⁴ Recordando as palavras de Anthony Close ao se referir “al empeño constante de Cervantes como creador: escribir literatura de entretenimiento asequible a todos, sin menoscabo de las reglas del arte y las exigencias del buen gusto”. (CLOSE, A. “Cervantes: Pensamiento, personalidad, cultura.” In CERVANTES, M. *Don Quijote de la Mancha*, Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2012, p.73.

uma verdadeira bíblia de ensinamentos escolares, como sentenciavam os autores nos prólogos das primeiras adaptações juvenis publicadas na Espanha.

Essa leitura mais educativa que, em um primeiro momento, parece facilitadora, pois extrai um ensinamento prático de uma obra que oferece dificuldade de leitura para os estudantes, acaba por se sobrepor ao enredo e até ao sentido da obra, se levamos em consideração as palavras de Cervantes em seu prólogo. Dessa maneira, a leitura passa a ser transmitida de modo já cristalizado, restando pouco espaço para a liberdade do leitor. E como cada indivíduo, grupo ou entidade tem sua própria maneira de interpretar essa leitura educativa, camadas e mais camadas dessas interpretações acabam por ofuscar o já adaptado texto cervantino utilizado nas escolas.

É comum que esse fenômeno da difusão da obra com uma interpretação “pasteurizada” ocorra com obras clássicas, já que são textos sobre os quais se comenta muito, mas pouco lidos de fato. É como se um véu de interpretações e sugestões de caminhos já abertos de leitura se sobrepusesse entre a obra e seu leitor.

(...) una novela clásica es un libro que se ha comentado mucho y ya se lee poco. Mejor sería decir que es un libro que se ha leído demasiado. Capas y capas de interpretaciones han vuelto invisibles a sus personajes; los han desdibujado, borrándolos, hasta convertirlos en sombras de sus famas. Quizás una novela clásica sea simplemente un libro que nadie ha leído bien; al menos, hace tiempo. (RODRIGUEZ JULIÁ, 2003)

Embora o exposto generalize um pouco a difusão e a recepção das obras ditas clássicas, coincide em alguns pontos com a história da leitura do *Quixote*, como por exemplo o escasso número de espanhóis que atualmente leem a obra, segundo dados da pesquisa mencionada anteriormente, e o fenômeno que torna a iconografia da obra e seus personagens tão popularmente conhecidos, ocasionando um processo de suplantação da palavra em detrimento da imagem e transformando o personagem em um mito:

(...) como si continuamente (el Quijote) fuese transmitido por medio de señales, símbolos, figuras y situaciones, al igual que los proverbios y mimos de una tradición local en la que cada uno de nosotros tiene raíces (y peor para quien no las tenga). De modo que, creyendo saber qué es el Don Quijote – y sobre todo qué es

Don Quijote –, no son demasiados a quienes les entran ganas de descubrir lo que no es el libro y lo que no es el personaje (...). (SCIASCIA, 1984)

Desse modo, ainda que não fosse realmente lida, a obra circulou pintada, desenhada, esculpida e imaginada, sobretudo entre o público infantil, sem mencionar que é uma obra sobre a qual se fala muito⁵ e por isso desperta a imaginação das crianças.

Retomando o foco no caso específico de obras adaptadas para a escola, é muito difícil que uma leitura mais educativa não contamine o texto do adaptador ou o discurso do professor mediador, comprometendo consequentemente a fidelidade ao texto fonte, como estudamos no Capítulo 2, em alguns casos de adaptações brasileiras.

Essa tendência, descrita por Spitzer, a extrair ensinamentos do *Quixote* se soma, é preciso recordar, ao dirigismo pedagógico comumente presente na literatura infantil em geral e, em particular, na escolarizada. Desse modo, as revisões ideológicas presentes no *Quixote* escolar acabam por ser quase inevitáveis. No caso das fábulas infantis, por exemplo, Benjamin destaca que a necessidade de focar a leitura no ensinamento moral é mais ou menos recente, fruto da “modernidade”, pois em princípio a fábula não teria esse objetivo unicamente educativo:

Também podemos duvidar que os jovens leitores apreciem a fábula em virtude da moral que a acompanha, ou que a utilizem para aperfeiçoar a sua capacidade de compreensão, como por vezes supunha, e sobretudo desejava, uma certa sabedoria alheia à esfera das crianças. (BENJAMIN, 2002, p.58)

Tentar extrair ensinamentos do *Quixote*, sugerindo caminhos prontos de leitura, não aperfeiçoa a capacidade de compreensão da criança ou adolescente; pelo contrário, corre-se o risco de se perder elementos importantes da essência da obra. O personagem passa a ser cultuado como uma espécie de “santo

⁵ Em nosso país, o *Quixote* ainda é, atualmente, uma obra bastante difundida oralmente, presente na cultura popular, em manifestações artísticas como o Carnaval, em artesanatos de rua, em cordel etc. No capítulo anterior, mencionou-se que o público infantil, na atualidade, cada vez desconhece mais a obra; no entanto, o público adulto ainda guarda viva a lembrança do *Quixote* de Monteiro Lobato, da série televisiva que o consagrou e das comemorações do IV Centenário da obra que proliferaram em uma série manifestações artísticas, tais como publicações, peças de teatro e esculturas em sua homenagem.

desastroso” (SAVATER, 1995, p. 18) e muito do humor da obra se perde. Algo parecido também ocorre com outro clássico: *As viagens de Gulliver*, como vimos no Capítulo 1, que perde grande parte de sua sátira original quando tem extensos trechos mutilados. Assim, o texto deixa de ser algo novo e distinto para cada leitor e, dependendo da abordagem atribuída, acaba passando a um injustificável segundo plano.

Sabemos que o humor é um fenômeno muito relacionado ao tempo e ao espaço, e mesmo estudiosos da obra diante do texto original do *Quixote* por vezes encontram dificuldade em lidar com esse aspecto da narrativa, haja vista as inúmeras leituras românticas que optaram por se desviar desse elemento. No caso dos jovens na escola, mesmo diante de uma adaptação da obra que se propõe a preservar o humor, traduzindo, dentro do possível, a graça de alguns episódios, é preciso certa entrega do leitor, que se torna mais difícil quando lhe impõem alguma chave de leitura que o conduz por outro caminho.

Portanto, buscar no próprio texto cervantino algo do frescor que entretinha os jovens em seu tempo é aceitar o convite de nosso autor para uma leitura mais amena e criativa, sem a imposição de ensinamentos diversos, sobretudo os morais. Um famoso texto do filósofo espanhol Fernando Savater, intitulado *Instrucciones para olvidar el Quijote*, propõe justamente que é preciso “esquecer” esse *Quixote* mitificado e repleto de revisões ideológicas:

(...) reclamar cierto olvido para este mito arrollador pudiera no ser iconoclasta, sino fidelidad.

Hasta tal punto que podría decirse, sin paradoja excesiva, que la mejor forma de olvidar el *Quijote* es leerlo. (SAVATER, 1995, p. 18).

Se livre dessas amarras, o jovem leitor, em contato direto com o texto, deliberadamente decidir extrair alguma “moral da história”, estará exercendo a sua liberdade, ao que Cervantes lhe diria: “*sin temor que te calunien por el mal ni te premien por el bien que dijeres della*” (2012, p. 11)

4.3 O LEITOR TEM TOTAL LIBERDADE PARA JULGAR E VALORAR A OBRA: CONTROLE DE LEITURA *VERSUS* LIBERDADE DE LEITURA

Para ilustrar esse terceiro aspecto que Cervantes delineia para seu “pacto com o leitor”, seria importante considerar alguns possíveis percursos de leitura. A intenção neste momento é a de abandonar, em parte, o viés teórico das discussões, para privilegiar aspectos práticos do trabalho de leitura com crianças e jovens. Nesse sentido, remetemos a um poema de Adelina Lopes Vieira que retrata um belo encontro entre o texto e seu pequeno leitor⁶:

“D. Quixote”

*Paulo tinha seis anos incompletos;
tinha só quatro o louro e gentil Mário.
Foram à biblioteca, sorrateiros,
e ficaram instantes, mudos, quietos,
a espreitar se alguém vinha; então, ligeiros
como o vento, correram p'ra o armário,
que encerrava os volumes cobijados:
eram dois grandes livros encarnados,
cheios de formosíssimas gravuras,
mas pesados, meu Deus!
Os pequeninos
porfiavam, cansados, vermelhitos,
por tirá-los da estante. Que torturas!
'Stavam tão apertados, os malditos!
Enfim, venceram não sem ter lutado...
Paulo entalou um dedo, o irmãozinho,
ao desprender os livros, coitadinho!
cambaleou, e foi cair... sentado.
Não choraram: beijaram-se contentes
e Paulo disse a Mário: Que belote!*

⁶ Poema gentilmente disponibilizado por Luís Hellmeister de Camargo durante o encontro “Clássicos Adaptados para Jovens, *Dom Quixote*: um estudo de caso”. Luís é responsável pela antologia disponível em: http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&catid=117:poemas&id=329:antologia-por-luis-camargo&Itemid=157. Acesso em 10 jun. 2016.

Vamos ver à vontade o D. Quixote,
 sem os ralhos ouvir, impertinentes,
 da avó, que adormeceu. Oh! que ventura!
 Mário, tu não te mexas, fica atento:
 eu vou mostrar-te estampas bem pintadas
 com uma condição: cada figura
 há de trazer ao nosso pensamento
 uma dessas partidas engraçadas,
 que eu sei fazer. Serve-te assim?
 – ‘Stá dito.
 Oh! que homenzinho magro! Que esquisito!
 Quem é?
 – É D. Quixote.
 – o barrigudo
 é dona Sancha, que a mamãe me disse.
 – Dona Sancha é mulher. Oh! que tolice!
 O nome que ele tem, bobo, é Pançudo.
 – Que está fazendo o padre na cadeira,
 a entregar tanto livro à rapariga?
 – São livros maus, que vão para a fogueira.
 – Quais são os livros maus?
 – Não sei, mas penso
 que devem ser os que não têm dourados
 nem pinturas. Por mais que o papai diga
 que o livro é sempre bom, não me convenço.
 – Ouves? Chamam por ti, fomos pilhados!
 – Meu Deus, como há de ser? Mário, depressa,
 vamos arrumar isto; assim.
 – Não cessa
 De chamar-nos a avó!
 – Pronto.
 – Inda faltam
 três livros.
 – Já não cabem.
 – Que canseira!
 – Têm figuras?
 – Não têm.

– *Capas bonitas?*
 – *Também não têm.*
 – *Então são maus e saltam*
pela janela: atira-os à fogueira.
Eram Sêneca, Eurico e Os jesuítas.
Escaparam do fogo os condenados,
ficando um tanto ou quanto amarrotados.
Salvou-os o papai, mas impiedoso,
fechou a biblioteca, e rigoroso
condenou os dois réus, feroz juiz!
*A soletrar... os Contos Infantis.*⁷ (VIEIRA & ALMEIDA, 1923, pp. 73-75)

Em primeiro lugar, o que nos chama a atenção no belo e oportuno poema de Adelina Lopes Vieira é a semelhança entre a cena descrita e os fragmentos iniciais de *Dom Quixote das crianças* de Monteiro Lobato. Na narrativa, tudo começa com Emília tentando alcançar os livros mais altos na estante e, por se tratarem dos mais difíceis de ser alcançados, eram os mais desejados por ela. Com a ajuda de Visconde de Sabugosa, no alto da estante, ela se empenha em retirar o *Quixote*, dois livros gigantescos para o tamanho da boneca.

Emília subiu. Alcançou os livrões e pôde ler o título. Era o Dom Quixote de la Mancha, em dois volumes enormíssimos e pesadíssimos. Por mais que ela fizesse não conseguiu nem movê-los do lugar. – Visconde – disse a travessa criatura, limpando o suorzinho que lhe pingava da testa –, parece que estes livros criaram raiz. Sem enxada não vai. Temos de arrancá-los como se arranca árvore. Vá buscar uma enxada. (LOBATO, 2010, pág. 12)

A façanha termina com um grande tombo do qual Emília, tal como os personagens do poema, recupera-se rápido. As crianças descritas nesses fragmentos passam então a “manusear” a obra com total liberdade, tal qual anunciava Sansón Carrasco, no início da segunda parte do *Quixote*.

⁷ Nota do compilador Luís Hellmeister de Camargo: A “formosíssima gravura” mencionada no poema possivelmente seja referente ao capítulo VI do *D. Quixote*, “que trata do engraçado e largo escrutínio que o cura e o barbeiro fizeram na livraria do nosso engenhoso fidalgo”. A partir da segunda edição dos *Contos* (1891), o poema é acompanhado pelo seguinte questionário, que explicita o uso escolar do livro: 1. Que é biblioteca? 2. Que exprime a palavra sorrateiros? 3. Em que grau de significação está a palavra formosíssimas? 4. Como se chama a figura que tira letras no princípio das palavras? 5. Que são licenças poéticas? 6. Que quer dizer réus? 7. Que quer dizer juiz?

O poema foi publicado em 1886, na já mencionada obra de uso escolar *Contos Infantis*, publicada pelas irmãs Júlia e Adelina Lopes Vieira, cinquenta anos antes do *Dom Quixote das crianças*, o que nos faz pensar em uma possível relação intertextual entre a poesia e a narrativa, o que torna os textos ainda mais interessantes do ponto de vista literário.

Figura 31. Ilustração André Le Blanc

Fonte: Google Imagens (2016)

Após terem acesso ao livro, as crianças manipulam os grossos e pesados volumes com curiosidade. O contato com a obra se dá de maneira livre e cheia de espontaneidade, como quando Emília lê na capa o segundo sobrenome de Cervantes, “Saavedra”, e rabisca o segundo “a”. Os meninos do poema vão direto para as ilustrações e brincam de imaginar o que estaria acontecendo em cada cena, nomeando os personagens. Sancho Pança é Dona Sancha ou Pançudo, e, na imagem impressa em que há o escrutínio da biblioteca de Dom Quixote, os livros escolhidos para ser eliminados são os que não têm ilustrações:

Ao elaborar histórias, crianças são cenógrafos que não se deixam censurar pelo “sentido”. Pode se colocar isso facilmente à prova que se indique 4 ou 5 palavras determinadas para que sejam reunidas em uma curta frase, e assim virá a luz a prosa mais extraordinária: não uma visão do livro infantil, mas um indicador de caminhos. (...) Assim as crianças escrevem, mas assim elas também leem os seus textos (BENJAMIN, 2002, p.69)

Walter Benjamin, em “A visão do livro infantil”, expõe o modo como, a seu ver, as crianças lidam com suas histórias, lidas ou inventadas. É tênue a linha que separa o ler/ouvir histórias do escrever/inventar, e é justamente essa particularidade que aproxima, a nosso ver, o leitor infantil do leitor esperado por Cervantes.

Nos dois textos, as crianças não chegam efetivamente a ler o texto original. No texto lobatiano, Dona Benta é a adaptadora que lê o texto e o adapta aos seus ouvintes; no poema de Adelina Vieira, são os meninos que “leem” as ilustrações:

A criança penetra nas imagens com palavras criativas. E assim ocorre que ela as “descreve” no outro sentido do termo, ligado aos sentidos. Cobre-as de rabiscos. Nessas imagens, aprende ao mesmo tempo a linguagem oral e a escrita. (BENJAMIN, 2002, p.66)

Nessa linha, é preciso refletir sobre o modo como podemos aproximar as crianças dos textos, sem necessariamente impor uma leitura, seja ela em sua versão original, em uma adaptação ou pequeno fragmento, muitas vezes repleto de expressões alheias à infância, ainda que esse texto seja considerado indiscutivelmente um clássico. No contexto escolar, é difícil não haver nenhum tipo de controle de leitura, não obstante, o professor pode lançar estratégias que evitem atividades como provas de leitura com conteúdo de capítulos específicos ou eventuais punições, para alunos que deixaram de ler. Talvez em algum momento o professor não possa prescindir de avaliação mais formal, mas antes será preciso fazer o possível para conduzir a leitura de modo livre, de maneira que mesmo aqueles que apresentem maior grau de dificuldade com o texto possam se engajar de modo a entrar em contato com a obra.

Paulo e Mário, na poesia de Adelina Vieira, brincam de adivinhar a história, apreciando as ilustrações e recordando trechos aprendidos “de ouvido”, misturando fantasia e realidade. Os livros maus são os que não têm ilustrações, por isso, ao serem pilhados desordenando a biblioteca, atiram alguns livros pela janela, para escapar do castigo, já que não conseguem encaixá-los novamente na estante. Em um primeiro momento são leitores; no seguinte, são juízes que, assim como o padre e o barbeiro, amigos e interlocutores literários de Alonso Quijano, vão atirando os considerados livros maus pela janela. Há em todo o

poema um permanente cruzamento de cenários e de papéis, como costuma ser a leitura empreendida pela criança.

O desfecho do poema reproduz, em alguma medida, o enredo da obra cervantina, os “adultos” interditam a biblioteca, assim como fecham o aposento dos livros de Alonso Quijano, o que poderia ser lido como uma crítica ao cerceamento à liberdade de leitura e em especial à curiosidade em torno aos livros. Restringir, bloquear ou impedir que crianças brinquem com os livros é, no poema, uma injustiça com os meninos, potenciais leitores do *Quixote*.

Ainda que muitas vezes, em nosso cotidiano, seja difícil reproduzir o ambiente de espontaneidade descrito no poema de Adelina Lopes Vieira e no *Quixote* de Lobato, podemos buscar, como educadores, o estabelecimento de uma relação lúdica com o texto, fazendo com que o ato de ler se aproxime do brincar.

A ideia de permitir que a criança manuseie livremente a obra pode ser reproduzida de vários outros modos. Há alguns anos realizamos nos 8^{os} anos uma gincana ao redor da leitura do *Quixote*, na qual cada grupo deveria cumprir uma série de tarefas. Uma das propostas era a de trazer para a sala de aula a edição mais antiga do *Quixote* que pudessem encontrar. Isso fez com que nossos adolescentes “invadissem” as bibliotecas de seus pais e avós e até mesmo vasculhassem cantinhos inexplorados da biblioteca de nosso próprio colégio. Alguns, mais curiosos, visitaram bibliotecas públicas, na busca de um exemplar antigo. Chegavam entusiasmados à aula e, ainda que não tivessem lido uma linha sequer da obra, manuseavam com grande entusiasmo os pesados volumes. Em alguns casos, quando pertenciam a famílias de imigrantes, traziam exemplares em outros idiomas, em chinês ou japonês, e os colegas se aglomeravam entusiasmados para conhecer as traduções da obra em outros alfabetos. Às vezes algum se oferecia para ler em voz alta algumas linhas e brincar com as sonoridades de outras línguas.

Ortiz Ballesteros, em seu ensaio “El derecho de los jóvenes a no leer el Quijote”, apresenta, na mesma linha, uma série de estratégias para introduzir a obra aos mais jovens, por meio do “reconocimiento en el joven lector de su derecho a no leer, pero también la posibilidad de llegar a la obra cervantina por cauces no convencionales, fijando como línea directriz la libertad del lector” (2005, p. 61).

Ainda que as possibilidades não convencionais se abram de maneira ampla, acreditamos que o contato ainda que breve com a obra original ou com uma adaptação deva ser incentivado sempre. Nesse sentido, outra atividade que buscou aproximar os alunos da obra original foi a leitura compartilhada da obra também realizada no Colégio Bandeirantes. Inspirada no projeto *Lectura compartida del Quijote* realizado todos os anos em comemoração ao dia do livro na Espanha, a atividade propõe uma leitura contínua e compartilhada da obra. No caso do evento espanhol, a leitura se estende por vários dias, noites e madrugadas, contando com uma multiplicidade de leitores do texto; no trabalho escolar, os alunos gravam um vídeo no qual se revezam na leitura de um fragmento da obra original (sem adaptações, em espanhol antigo). Para isso, os jovens criam, livremente, cenários, fantasias e até trilha sonora para registrar sua leitura. Enquanto um aluno lê um trecho, outro dramatiza a cena, ou todos brincam com o livro, de diversas maneiras. Certa vez realizaram a leitura à beira de uma piscina e, quando um aluno terminava de ler um trecho, atirava o exemplar para o próximo colega, que o agarrava a poucos centímetros da água. O clima lúdico nos remete às travessuras de Paulo e Mário, presentes no poema de Adelina Vieira, ou à postura de Emília na obra de Lobato:

Assim, uma das primeiras ideias que o livro (*Dom Quixote das crianças*) sugere a seus leitores é a vizinhança de livros, brinquedos e travessuras. Ler ou ouvir ler D.Quixote não nasce de nenhuma obrigação ou dever de escola: nasce de uma curiosidade e de uma travessura. (LAJOLO, 2009)

No primeiro capítulo deste trabalho, chegamos a mencionar o Dom Quixote das crianças como uma espécie de tratado do ato de adaptar, pois o escritor coloca seu leitor/ouvinte mirim em uma posição bastante participativa e construtiva ao longo da adaptação. As crianças interveem, questionam e influenciam o andamento da história, tudo isso de modo muito livre e “desocupado”. Emília se queixa sem pudor da linguagem antiquada da obra, implica com algumas passagens, questiona o texto, sua atitude é similar à que se espera do “desocupado leitor” expresso por Cervantes em seu prólogo. Assim, pensamos ser possível cultivar “Emílias” entre nossos pequenos leitores, incentivando uma leitura crítica e participativa, como tão claramente sugere Cervantes: “Todo lo cual te esenta y hace libre de todo respecto y obligación; y

así, puedes decir de la historia todo aquello que te pareciere (...) (CERVANTES, 2012, p. 11)

Ainda que muitas vezes fragmentada e não necessariamente linear, é importante incentivar uma aproximação da obra, lançando mão dos recursos da modernidade para trazer dinamismo para a leitura em sala de aula. Em uma matéria recentemente publicada no jornal *El País*, intitulada “¿Tiene sentido pretender que los niños lean 'El Quijote' en los colegios?” (MARTIN CANTERO, 2016), alguns educadores manifestam suas opiniões e compartilham estratégias.

La paradoja es que la prolijidad de recursos audiovisuales y tecnológicos que nos hacen, como señala Díaz, más perezosos, también permite acercar la obra de Cervantes. Y de qué manera. Los docentes consultados se apoyan en una gran variedad de adaptaciones y en los mil y un recursos que ofrece la tecnología: desde cortos a karaokes, libros colaborativos, telediaris o doblajes a partir de algún fragmento de dibujos animados. “Es un autor que se actualiza y pasan los siglos y la gente lo sigue viendo como muy cercano”, apunta Solano. (MARTIN CANTERO, 2016)

Solano, que também trabalha com formação de professores, compartilha sua experiência com a produção de jornais confeccionados pelos alunos como reescrituras do *Quixote*:

Figura 32. Reescrituras do *Quixote*

Fonte: Blog Jardines de PQPI⁸ (2017).

⁸ Disponível em: <http://jardinesdelpqi2.blogspot.com.br/2015/05/quijote-news-en-pqpi-elquijote2015.html>. Acesso em 26 jan. 2017.

Esse tipo de atividade incentiva uma postura ativa ao redor da leitura, além de promover a expressividade. Quando o jovem tem a oportunidade de manipular o texto cervantino por meio de qualquer tipo de reescritura, lhe é dada a chance de “escrever sua leitura” utilizando seu próprio repertório, na mesma linha dos trabalhos com a criação de novas aventuras para Dom Quixote, relatados no capítulo anterior. A semelhança das dificuldades e inclusive das estratégias adotadas por nós e pelos professores espanhóis faz com que trocas sejam possíveis e necessárias.

Há seis anos, esses desafios uniram professores de uma escola espanhola, de Alcalá de Henares, diversas escolas rurais da cidade de Azul, na província de Buenos Aires (Argentina), e posteriormente nosso colégio, como representante do Brasil. O projeto, idealizado pelo professor e cervantista José Manuel Lucía Megías e organizado pelas professoras Toni Cruzado, de Alcalá de Henares, e Verónica Torassa, de Azul, teve como motivação inicial a troca de experiências literárias ao redor da leitura do *Quixote* nessas escolas, localizadas em cidades declaradas “cervantinas”, ou seja, que cultivam uma relação estreita com a obra de Cervantes: Alcalá é o berço de nosso autor e Azul possui uma valiosa coleção particular de edições do *Dom Quixote*, que foi doada ao município.

No segundo ano do projeto, nosso colégio se incorporou por meio dos contatos e parcerias originados a partir desta pesquisa de doutorado. O que mais nos chamou a atenção e incentivou nossa participação foi a oportunidade de realizar uma ponte entre os estudos cervantinos mais acadêmicos e o trabalho com o *Quixote* na escola, além da oportunidade de uma grande troca de experiências. O projeto intitulado “El Quijote nos une” é na verdade um grande pretexto para fomentar uma leitura criativa ao redor do *Quixote*. Para incentivar os alunos a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita, foi criado um concurso literário internacional, que em 2017 entra em sua sexta edição. Desde nosso ingresso no projeto, os temas do concurso foram os seguintes:

- 2013 – Criação de uma nova aventura para Dom Quixote.
- 2014 – Composição de poema ao redor da amizade entre Dom Quixote e Sancho Panza.
- 2015 – Escrita de carta entre personagens da obra (De dom Quixote para Sancho Pança / de dom Quixote para Dulcineia).

- 2016 – Confeção de história em quadrinhos com os personagens da obra.

Para 2017 o tema ainda está sendo definido, mas o projeto segue repleto de trocas entre os estudantes dos três países, cuja participação no concurso é voluntária e corre paralela às atividades de sala de aula.

Com pequenas iniciativas ou grandes projetos, o acompanhamento da leitura por parte do professor e o modo como ele conduz essa leitura criativa são de extrema importância. Orientar, sugerir e animar pode ser mais produtivo do que controlar, avaliar e cobrar, e a adesão à leitura pode surpreender aquele professor acostumado a obter somente por meio da atribuição de notas o compromisso com a leitura por parte dos alunos.

Assim sendo, ao conservar em nosso horizonte esses aspectos do pacto de leitura sugerido no prólogo do *Quixote*, é possível encontrar na própria obra de Cervantes caminhos e respostas sobre como promover uma leitura mais criativa com nossos jovens leitores. O leitor “desocupado” ao qual se refere Cervantes tem sua leitura obstaculizada por imposições diversas, que podem ser evitadas, sem que isso implique na exclusão do *Quixote* das leituras escolares.

Em suma, antes de se esquivar da tarefa de ler o *Quixote* com os mais jovens, poderíamos pensar no empoderamento de nosso jovem leitor. O conceito de “poder de leitura” desenvolvido pelas reflexões do GFEN (*Groupe Français de Education Nouvelle*) nos anos 1970 tem ainda vigência e sem dúvida dialoga com o conceito de leitura expressado por Lobato ao longo de sua obra infantil. Este poder está dado àquele que mantém uma leitura ativa e questionadora (GLOTON; JOLIBERT, 2003, p. 19).

É preciso cultivar a liberdade na leitura, respeitando o universo da criança ou do jovem. Ao estimular essa postura em relação ao texto literário, seja ele qual for, incentivamos o jovem a se apropriar do literário e dele se beneficiar para além dos muros da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos maiores desafios que temos atualmente na educação é conseguir que as práticas cotidianas de sala de aula e o ensino da literatura se apoiem mutuamente. Isso significa que as práticas do dia a dia possam se enriquecer por meio do caráter humanizador da literatura e que o ensino da literatura possa se servir dessas práticas para, com a intervenção do professor, desenvolver um leitor participativo, crítico e reflexivo.

Com essa perspectiva, as contribuições da teoria literária com foco na literatura infantil, da transtextualidade de Genette, dos estudos da estética da recepção, da etnografia escolar e, por fim, dos estudos cervantinos em geral conduziram este trabalho a entrever um paradigma alternativo ao tradicional conceito de ensinar literatura, sobretudo na infância e princípio da adolescência, quando o desenvolvimento da sensibilidade estética ainda se dá por meio do lúdico.

Raras vezes é possível trabalhar de forma conjunta e integrada saberes literários, compreensão leitora, expressão escrita e conteúdos culturais, para não mencionar outros saberes mais distantes do universo literário, mas que eventualmente orbitam ao redor da leitura de uma obra. Diante de tamanho desafio, a primeira pergunta a ser feita é: o que se pretende é formar *pela* literatura ou *para* a literatura? Ambos os percursos são igualmente válidos, mas conduzem a diferentes objetivos. A nosso ver, o contato com a literatura em si, já representa uma aprendizagem muito significativa e aproximar-se dela exige delicadeza, de modo que, se ela divide muito espaço com outros saberes, o tempo se esgota, a dispersão se instala e a possibilidade de que o jovem desfrute de algum deleite estético, materializada em uma atmosfera mais lúdica, facilmente se dissipa. O prazer de ler depende necessariamente de encontrar um clima favorável e ameno na atividade que se realiza, para que se possa prosseguir na tarefa de aproximar o jovem do universo literário.

Talvez seja preciso rever se de fato é possível “ensinar literatura” sobretudo para crianças e pré-adolescentes, já que não é possível ensinar a gostar de ler; não se trata de uma questão instrumental, e sim do produto de toda uma educação. A habilidade de leitura, entendida em sentido amplo, pode levar toda uma vida para se realizar, já que nunca terminamos de aprender a ler o suficiente. O impulso de buscar ler cada vez mais e melhor, supõe também certa consciência da utopia que é o projeto fundamental de toda leitura.

Por mais que uma adaptação seja fiel ao seu texto fonte, nunca conseguirá expressar a magnitude do original. Essa incompletude natural do gênero de reescritura

acaba por evidenciar a utopia própria do literário com relação à realidade sobre a qual se debruça:

O dizer poético é uma utopia materializada em palavra. Para (re)criar a realidade, o texto literário constrói, pela técnica/forma, uma ilusão que permite ao homem viver e amadurecer a experiência da liberdade no aqui e agora da palavra. A escritura é, portanto, o sonho da apreensão plena, e não apenas parcial, da realidade. (BASTAZIN, 2012, p. 70)

O ato de adaptar não é só intrínseco à literatura infantil, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho. É um mecanismo natural da literatura. O dizer poético, como afirma Bastazin, recria e adapta a realidade, ainda que ela não seja completamente apreensível. Sendo assim, a adaptação está para o seu original, como a literatura está para a realidade humana. E essas relações se reproduzem de maneira infinita, estendendo-se, portanto, também para a leitura. Nesse sentido, a leitura que realiza Alonso Quijano dos livros de cavalaria, na qual busca apreender a ficção como realidade, é um dos mais ilustrativos exemplos de utopia.

Desse modo, uma adaptação juvenil de um clássico, com toda a sua incompletude, não contém, em si, nem mais nem menos utopia que qualquer outra obra literária. (Re)escrever, (re)criar são procedimentos que mantêm vivo e pulsante o sistema literário.

Um texto nunca é um ser isolado, tampouco um objeto acabado (BASTAZIN, 2012, p. 71), de modo que a cadeia de relações que se forma ao redor dele pode ser vista sob diversas abordagens. Genette fala de literatura em segundo grau e de transtextualidade, a transcendência do texto e sua inevitável relação com os escritos que o antecederam e que o sucederão. Assim, uma maneira de experienciar o literário é adentrar-se nessa cadeia de relações textuais e, por meio de uma experiência leitora criativa, reescrever sua própria leitura.

No espaço do Sítio do Picapau Amarelo, na obra de Lobato, Emília e Pedrinho passam a viver suas próprias aventuras, inspiradas na saga do cavaleiro. Brincam de ser Dom Quixote, buscando novas peripécias, recriando a história em seu próprio mundo. Mais uma vez, é possível encontrar na literatura exemplos de leitura e leitores inspiradores para o trabalho docente com textos literários lidos com crianças e jovens.

É na atividade ativa de leitura que a criança ou jovem descobre novas forças que lhe permitirão atuar sobre o real por meio do imaginário (GLOTON & JOLIBERT, 2003, p. 62). Por conseguinte, é preciso defender a formação de um leitor ativo, que se aproprie do texto seja seu e que o recrie para dar um sentido verdadeiro à sua própria leitura. Portanto, o trabalho com reescrituras em sala de aula é uma proposta que integra

diversos saberes e cumpre o objetivo mais amplo de tornar a literatura acessível aos mais jovens e, através dela, promover uma formação humanista mais completa. Uma forma de contribuir para o desenvolvimento do chamado “poder de leitura” nos jovens é primeiro admitir que ninguém nasce “não leitor” e que diversas circunstâncias podem impedir ou retardar esse empoderamento de leitura. No entanto, cabe ao educador minimizar essas circunstâncias adversas, quando isso estiver ao seu alcance.

O já mencionado conceito de “poder de leitura” desenvolvido na França pelo GFEN (*Groupe Français de Education Nouvelle*) descreve o domínio da leitura como um mecanismo que intercala uma postura ativa com o saber ouvir, ou seja, uma percepção clara do diálogo com o texto:

(...) el poder de leer le está dado solamente a aquel que sabe hacer de la lectura una operación eminentemente activa, aquel que sabe adoptar esta actitud a la vez de espera y de interrogación en relación con el otro, actitud de recreación de un pensamiento ajeno que supone que sabe escuchar – y escucharse. Sartre tenía razón en ver en la lectura la síntesis de la percepción y la creación. Quien posea ese poder de compromiso total en la búsqueda del diálogo tendrá necesariamente gusto por la lectura; y la riqueza de la producción literaria será para su deseo una excitación permanente. Quien no haya adquirido esta actitud a la vez intelectual y sensible no sabrá leer. La ausencia del poder de leer implica necesariamente la del placer de la lectura. Por eso resulta comprensible que tanta gente no lea. (GLOTON & JOLIBERT, 2003, p. 19)

Na mesma linha, Candido estima o impacto positivo da literatura em nossa percepção da realidade, aprimorando nossas capacidades autorreguladoras, pois nos torna capazes de ordenar nossa própria mente e a visão que temos do mundo (CANDIDO, 1995, p. 245).

As reflexões acerca do desenvolvimento do poder leitor em crianças e jovens, seja na escola ou em qualquer outro contexto em que um adulto assume a posição de mediador, devem ser ampliadas e conduzidas a uma abordagem mais prática em nosso país, terra de Monteiro Lobato, que já intuía, a princípios do século passado, uma série de estratégias e ferramentas na linha do empoderamento de seus jovens leitores, tanto na ficção quanto na realidade, tornando acessíveis uma série de obras clássicas cuidadosamente adaptadas para propiciar ao leitor infantil um espaço de criação, colaboração e formação.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, M. F. D. (1994). *Cervantes no romantismo português*. Lisboa: Imprensa Universitária. Editorial Estampa.
- ALCAIDE, A. M. (2014). La ley de instrucción pública (Ley Moyano, 1857). *Cabás Revista digital sobre el patrimonio histórico educativo*, Polanco, v. 1, jun. 2009. Disponível em: <<http://revista.muesca.es/index.php/articulos1/71-la-ley-de-instruccion-publica-ley-moyano-1857>>. Acesso em: 19 maio 2014.
- ALFARO TORRES, P.; SÁNCHEZ GARCÍA, S. La lectura obligatoria del *Quijote* en las escuelas. In: CANO VELA, A.; PASTOR COMÍN, J. J. (2006). *Don Quijote en el aula: La aventura pedagógica*. Ciudad Real: Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha. p. 17-26.
- ALVES, M. A. (2008). A infância, a leitura e o leitor, em Portugal e no Brasil. *ABZ da Leitura*, Braga, p. 1-15. Disponível em: <http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_angelica_alves_a.pdf>. Acesso em: 1 maio 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (2011). *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus.
- ARROYO, L. (1968). *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos.
- ASSIS, M. (2004). *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, v. 3.
- BARBOSA, R. (1887). *Obras completas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, v. XIV. Disponível em: <<http://www.casaruibarbosa.gov.br/rbonline/obrasCompletas.htm>>. Acesso em: 29 jun. 2014.
- BARROS, J. D. (1981). *Diálogo com dois filhos seus sobre preceitos morais em forma de jogo*. Lisboa: Biblioteca Nacional.
- BARTHES, R. (1980). *S/Z*. Lisboa: Edições 70.
- _____. (2004). *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes.
- BEAUDE, P. M.; PETITJEAN, A.; PRIVAT, J. M. (1996). *La scolarisation de la littérature de jeunesse*. Metz: Université de Metz.
- BENJAMIN, W. (2002). Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34.
- BILAC, O. (1913). *Poesias infantis*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BLASCO, J. (2005). *Cervantes, raro inventor*. Alcalá de Henares: Biblioteca de Estudios Cervantinos.

- BRAVO-VILLASANTE, C. (1972). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Doncel.
- CALADO, M. C. S. (2009). *Adaptar para conquistar leitores infantojuvenis*. Lisboa: Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta de Lisboa.
- CANAVAGGIO, J. (2000). *Cervantes, entre vida y creación*. Alcalá de Henares: Biblioteca de Estudios Cervantinos.
- CÂNDIDO, A. (1995). O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades. p. 235-263.
- CARVALHO, D. B. A. (2006). *A adaptação literária para crianças e jovens: Robinson Crusoe no Brasil*. Porto Alegre: Tese de Doutorado. PPGL, FALE, PUCRS.
- CAVIA, M. (1903). El centenario del Quijote. *El Imparcial*, Madrid, 2 dez. 1. Disponível em:
<<http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0000855461&search=&lang=es>>. Acesso em: 20 maio 2014.
- CERVANTES, M. (1856a). *El Quijote de los niños y para el pueblo*. Madrid: Imprenta de José Rodríguez. Adaptado por Fernando de Castro.
- _____. *El Quijote para todos*. (1856b). Madrid: Imprenta de José Rodríguez. Adaptado por Fernando de Castro.
- _____. (1905a). *Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Calleja. Edición Calleja para Escuelas.
- _____. (1905b). *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha (El libro de las escuelas)*. Madrid: Imprenta de los hijos de M. G. Hernández. Adaptado por Eduardo Vincenti.
- _____. (2012). *Don Quijote de la Mancha*. 2. ed. Barcelona: Galaxia Gutemberg. Círculo de Lectores. Dirigida por Francisco Rico.
- _____. *Dom Quixote: o cavaleiro da triste figura*. Tradução e adaptação de José Angeli. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- _____. *Dom Quixote de la Mancha*. Tradução e adaptação de Ferreira Gullar. 5. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011
- _____. *Dom Quixote*. Tradução e adaptação de Walcir Carrasco. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2012. (Biblioteca Walcyr Carrasco Clássicos Universais)
- _____. *Don Quijote I/II*. Adaptación de Begoña Rodríguez Rodríguez. Madrid: Sgel, 2010.

- _____. *Don Quijote de la Mancha*. Adaptación de Paula López Huertas. Madrid: Anaya, 2006.
- _____. *Don Quijote de la Mancha*. Adaptación de Rosana Acquaroni. Madrid: Santillana, 2012.
- CLOSE, A (2012). "Cervantes: Pensamiento, personalidad, cultura" In CERVANTES, M. *Don Quijote de la Mancha*, Barcelona: Galaxia Gutemberg, 2012, p.73
- COBELO, S. (2010). A tradução tardia do Quixote em Portugal. *TradTerm*, São Paulo, v. 16, p. 193-216.
- _____. (2015). *As adaptações do Quixote no Brasil (1886-2013). Uma discussão sobre retraduições de clássicos da literatura infantil e juvenil*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- COELHO, N. N. (1987). A tradução: núcleo geratriz da literatura infantil/juvenil. *Revista Ilha do Desterro. A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, Florianópolis, v. 17. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/8972>>. Acesso em: 2 maio 2014.
- _____. (2010). *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. 5. ed. São Paulo: Manole.
- COHN, C. (2010). *Antropologia da criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- COLOMER, T. (2007). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- CÓRDOBA Y CALLEJA, E. F. (2006). *Saturnino Calleja y su editorial*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- CORRADIN, F. M. (1998). *Antonio José da Silva, o Judeu: Textos versus (Con)textos*. Cotia: Íbis.
- CUELLAR VALENCIA, R. (2005). Cervantes y el nacimiento del lector moderno. *Revista Aleph*, out.-dez., p. 46-58.
- DIEGO PÉREZ, C.; GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, M. (2015). ¿En qué libro preferís leer? Una encuesta polémica sobre la literatura escolar. In: PADRÓS, N.; SOLER, J. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*, v. II, p. 53-65. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- DOSTOIÉVSKI, F. (1877). *Diario de un escritor. Jardín de los clásicos*, 1877. Disponível em:

<<http://jardindeloscasicos.blogspot.com.br/2011/09/dostoyesvki-y-don-quijote.html>>.

- DOTRAS BRAVO, A. (2013). El canon literario de la literatura infantil y escolar. In: GARRIDO GALLARDO, M. Á. *La Biblioteca de Occidente en contexto hispánico*. Logroño: Univ. Internacional de la Rioja. p. 111-128.
- DUARTE, S. (2001). "Don Quijote" na literatura infantil. *Revista da Faculdade de Letras*, Porto, v. XVIII, p. 487-502.
- ECO, U. (1993). *Lector in fábula*. La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Barcelona: Lumen.
- EGOSCOZABAL CARRASCO, P. (2006). *Catálogo de la colección cervantina de la Biblioteca Nacional*. Ediciones del *Quijote* en castellano. Madrid: Biblioteca Nacional. Ministerio de Cultura.
- FARIA, G. D. (2008). As primeiras adaptações de Robinson Crusoe no Brasil. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, São Paulo, v. 13, p. 27-55. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/revista/2008/13>>. Acesso em: 1 jul. 2014.
- FERRER, P. Biografía de Fernando de Castro. [S.l.]: [s.n.], s/d. Disponível em: <www.fernandodecastro.org>. Acesso em: 2014.
- FOURNIER, J. (1996). Michel Tournier, ou de l'usage comparé des mythes dans les romans pour adultes et les romans pour enfants. In: BEAUDE, P. M.; PETITJEAN, A.; PRIVAT, J. M. *La scolarisation de la littérature de jeunesse*. Metz: Université de Metz. p. 103-117.
- FREIRE, P. (1989). *A importância do ato de ler*. 23. ed. São Paulo: Cortez.
- GARCÍA PADRINO, J. (1999). Del Ramayana al Trafalgar: Los clásicos al alcance de los niños. In: MENDOZA FILLOLA, A.; CERRILLO TORREMOCHA, P. C.; GARCÍA PADRINO, J. *Literatura Infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha.
- GOMES, J. A. (2004). Literatura portuguesa para a infância e para a juventude: os inícios (1900-1945). *Boletín Galego de Literatura*, Santiago de Compostela, v. 32, p. 67-102, 2. sem.
- GOMES, E. S. F. (2009). Carrapichos nas Memórias da Emília, de Monteiro Lobato. In: *Revista Gatilho*, Juiz de Fora/MG. v. 12. n.9. Disponível em: <www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/atigo_memorias_emilia.pdf>.

- GONÇALVES, D. V. (2004). Julia Lopes de Almeida e a educação brasileira no fim do século XIX: um estudo sobre o livro escolar Contos infantis. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 17, p. 29-45. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417103>>. Acesso em: 29 jun. 2014.
- GLOTON, R.; JOLIBERT, J. (2003). *El poder de leer*. Tradução de Maria Angélica Semilla. 5ª. ed. Barcelona: Gedisa, 2003.
- GUEREÑA, J. L. (2008). ¿Un icono nacional? La instrumentalización del Quijote en el espacio escolar en el primer tercio del siglo XX. *Bulletin hispanique*, 110-1, 2008. p. 145-190. Disponível em: <<http://bulletinhispanique.revues.org/539#tocto1n2>>. Acesso em: 19 maio 2014.
- HALLEWELL, L. (2005). *O livro no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Edusp.
- HAUSER, A. (1977). *Sociología del arte*. 4. Sociología del público. Barcelona: Guadarrama.
- HERRERO-GARCÍA, M. (1948). *Vida de Cervantes*. Madrid: Editora Nacional, 1948.
- HOBSBAWN, E.; RANGER, T. (1984). A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23
- ISER, W. (1996). *O ato da leitura*. São Paulo: Editora 34, v. II.
- _____. El proceso de lectura.(1989). In: MAYORAL, J. A. *Estética de la recepción*. Madrid: Visor.
- JUSTO, R. M. O. (2006). *Os moinhos de vento no Brasil*. Uma leitura da adaptação de *Dom Quixote das crianças* de Monteiro Lobato. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. (1987). Literatura infantil brasileira. *História & Histórias*. 3. ed. São Paulo: Ática.
- LAJOLO, M. (1982). *Usos e abusos da literatura na escola*: Bilac e a literatura escolar na República Velha. Rio de Janeiro: Globo.
- _____. *Monteiro Lobato e Dom Quixote: viajantes nos caminhos da leitura*. Unicamp/IEL. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/QuixoteIEL.pdf>.
- LECTURA escogida para uso de las escuelas de instrucción primaria. [S.l.]: Tipografía Católica, 1881.
- LISTA Y ARAGÓN, A. (1859). *Trozos escogidos de los mejores hablistas castellanos en verso y prosa*. Hecha para el uso de la casa de educación sita

- en la calle San Mateo de la Corte. 3. ed. Sevilla: Imprenta de D. Eduardo Hidalgo y Compañía.
- LISTA, A. (1846). *Trozos escogidos de los mejores hablistas castellanos*. Madrid: Imprenta Sánchez.
- LOBATO, M. (1959). *A barca de Gleyre*. São Paulo: Brasiliense, v. II.
- _____. (2007). *Memórias de Emília*. São Paulo: Globo, 2007.
- _____. (2008). *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Globo, v. II.
- _____. (2010). *Dom Quixote das crianças*. São Paulo: Globo.
- LÓPEZ RIOS, S.; HERRERO MASSARI, J. M. (1995). La polémica del Quijote como libro de lectura escolar 1900-1920. *Actas del II Congreso de la Asociación de Cervantistas*, p. 873-886.
- LUCÍA MEGÍAS, J. M. (2005). *Imágenes para un libro universal: Don Quijote de la Mancha 1605-1905*. Don Quijote en el Campus. Tesoros Complutenses. Universidad Complutense de Madrid. Disponible em: <<http://biblioteca.ucm.es/foa/exposiciones/15Quijote/estudio05.htm>>. Acesso em: 29 mar. 2016.
- _____. (2007). *También los niños leen el Quijote*. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos.
- MALON DE CHAIDE, P. (1603). *Libro de la conversión de la Magdalena*. Alcalá de Henares: Sánchez Crespo y Lorenço Blanco Mercader de libros. Disponible em: <https://play.google.com/books/reader?id=5QS39cvvTLoC&printsec=frontcover&output=reader&authuser=0&hl=pt_BR>. Acesso em: 2 maio 2014.
- MARTIN CANTERO, N. (2016). ¿Tiene sentido pretender que los niños lean 'El Quijote' en los colegios? *El País*, 19 abr.
- MAYANS Y SISCAR, G. (1737). *Vida de Miguel de Cervantes Saavedra*. London: J. y R. Tonson.
- MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES. (1920). Real decreto declarando obligatoria la lectura de “El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha”, de Miguel de Cervantes Saavedra, en todas las Escuelas nacionales establecidas en territorio español. *Gaceta de Madrid*, Madrid, 7 mar. 1920. p. 873-874. Disponible em: <<http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1920/067/A00873-00874.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2014.

- MORALES BORRERO, M. Fortuna del Quijote. In: GIENNENSES, I. D. E. *Un Quijote y cien ediciones de locura*. Jaén: Instituto de Estudios Giennenses. Diputación de Jaén. p. 29-57.
- NICOLAJEVA, M. (2014). *Retórica del personaje en la literatura para niños*. México D.F.: Fondo de Cultura.
- ORTEGA y GASSET, J. (1993). El Quijote en la escuela. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, 19, p. 11-38, jan.-jun.
- ORTIZ BALLESTEROS, A. M. (2005). El derecho de los jóvenes a “no leer” El Quijote. *Ocnos*, p. 61-74.
- PEREIRA, M. T. G. (2010). *A barca de Gleyre* de Monteiro Lobato: origens da literatura infantil brasileira. *Actas 32º Congresso internacional de IBBY*. Santiago de Compostela: [s.n.]. p. 1-9.
- PÉREZ-MAGALLÓN, J. (2013). *Biografía de Tomás de Iriarte*. [S.l.]: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/bib/bib_autor/iriarte/pcuartonivelc25d.html?conten=autor>. Acesso em: 5 jul. 2013.
- PRADO, A. O. M. A. (2007). *Adaptação: uma leitura possível de Dom Quixote das crianças* de Monteiro Lobato. *Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas: Unicamp.
- PRADO, A. O. M. A. (2007). *Adaptação: uma leitura possível*. Dissertação de mestrado. Três Lagoas: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.
- RED TEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN LIJMI. (2007). *Hans Christian Andersen, Jules Verne e El Quijote na literatura infantil e xuvenil do marco ibérico*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- RILEY, E. (1973). Teoría literaria. In: AVALLE-ARCE, J. B.; RILEY, E. *Suma Cervantina*. London: Tamesis.
- ROCHA, N. (1992). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. 2. ed. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. Ministério da Educação.
- RODRIGUES, C. M. F. D. C. R. (2007). Literatura para a infância em Portugal. Conceptualização e contextualização histórica. *Visão Global*, Joaçaba, v. 10, p. 161-184.
- RODRÍGUEZ-CEPEDA, E. (1988a). Los Quijotes del siglo XVIII. La imprenta de Manuel Martín. *Bulletin of the Cervantes Society of America*, 8.1. p. 61-104. Disponível em:

- <<http://users.ipfw.edu/jehle/cervante/csa/artics88/rodrigue.htm>>. Acesso em: 9 dez. 2013.
- _____. (1988b). Los Quijotes del siglo XVIII. La imprenta de Manuel Martín. *Bulletin of the Cervantes Society of America*, 8.1, p. 61-104. Disponível em: <<http://users.ipfw.edu/jehle/cervante/csa/artics88/rodrigue.htm>>. Acesso em: 9 dez. 2013.
- RODRIGUEZ JULIÁ, E. (2003). Don Quijote por Nabokov. In: RODRIGUEZ JULIÁ, E. *Mapa de una pasión literária*. San Juan: Universidad de Puerto Rico. p. 89-96.
- SÁNCHEZ MENDIETA, N. (1999). Polémica en torno a una Real Orden quijotesca. *Actas del VIII Coloquio Internacional de la Asociación de Cervantistas*. El Toboso: Ediciones Dulcinea de Toboso. p. 471-480.
- _____. (2007). El Quijote leído por los más jóvenes. Itinerario por dos siglos de lecturas Quijotescas. In: LUCÍA MEGÍAS, J. M. *También los niños leen el Quijote*. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos.
- SANTOS ARAMBURO, A. (2005). *La colección de Quijotes de la Biblioteca de la Universidad Complutense*. Don Quijote en el Campus. Tesoros Complutenses. Universidad Complutense de Madrid. Disponível em: <<http://biblioteca.ucm.es/foa/exposiciones/15Quijote/estudio07.htm>>. Acesso em: 29 mar. 2016.
- SANTOS, E. (2016). El trauma de 'El Quijote': ¿a qué edad se está realmente preparado para leerlo? *Huffington Post*, 24 abr.
- SAVATER, F. (1995). Instrucciones para olvidar el Quijote. In: SAVATER, F. *Instrucciones para olvidar el Quijote y otros ensayos*. Madrid: Taurus. p. 17-31.
- SCHAUB, U. (2011). El mito de don Quijote como estrategia de legitimación del golpe de estado del 36. In: STROSETZKI, C. *Actas selectas del VII Congreso Internacional de la Asociación de Cervantistas*. Alcalá de Henares: Asociación de Cervantistas / Centro de estudios cervantinos. p. 845-854.
- SCIASCIA, L. (1984). Desocupado lector. *El país*, 26 dez.
- SHAVIT, Z. (2003). *Poética da literatura para crianças*. Lisboa: Caminho.
- SOARES, G. P. (2007). *Semear horizontes: Uma história da formação de leitores na Argentina e no Brasil (1915-1954)*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

- SOARES, M. (2011). A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A.; BRANDÃO, H.; MACHADO, M. Z. *A escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- SOLANA, E. (1913). *Cervantes educador*. Colección de trozos de obras cervantinas, dispuestos para ser leídos en las escuelas. Madrid: Ed. Magisterio Español.
- SORIANO, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes*. Trad. de Graciela Montes. Buenos Aires: Colihue.
- SOTOMAYOR SÁEZ, M. V. (2009). Panorama histórico. In: _____. *El Quijote para niños y jóvenes 1905-2008*. Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla La Mancha. p. 28-78.
- SPITZER, L. (1980). Sobre el significado del Quijote. In: HALEY, G. *El Quijote*. Madrid: Taurus. p. 387-401.
- TIANA FERRER, A. (2004). Ediciones infantiles y lectura escolar del Quijote. Una mirada histórica. *Revista de Educación*, v. Núm. Extraordinario, p. 207-220.
- _____. Los libros de lectura extensiva y el desarrollo lector como género didáctico. In: ESCOLANO BENITO, A. (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- TOLEDANO BUENDÍA, C. (2001-2) Traducción y adecuación de la literatura para adultos a un público infantil y juvenil. *Cuadernos de investigación filológica*, La Rioja, 27-28. p. 103-120.
- URBINA, E. (2005). Don Quijote, libro ilustrado. *Iconografía textual del Quijote*. Disponível em: <<http://cervantes.tamu.edu/pubs/Don%20Quijote,%20libro%20ilustrado.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.
- URBINA, E.; GONZALEZ MORENO, F. (2012). Historia y prácticas iconográficas del Quijote juvenil ilustrado en el siglo XIX. *Tintas. Quaderni di Letterature iberiche e iberoamericane*, v. 1, p. 43-55, fev.
- VERÍSSIMO, J. (1906). *A educação nacional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/36Uma%20recordacao%20pessoal.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2014.
- VIEIRA, A. L., & ALMEIDA, J. L. (1923). *Contos Infantis*. 15. ed. Rio de Janeiro: F. Alves.

- VIEIRA, A. S. (2004). *Viagens de Gulliver ao Brasil*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp.
- VIEIRA, M. A. C. (2012). *A narrativa engenhosa de Miguel de Cervantes*. São Paulo: Edusp/ Fapesp.
- VIGNA, R. (2014). Resenha de Barthes. Da ciência à literatura. *Entreletras*, Araguaína, v. 5, p. 210-211, jan.-jul.
- ZOZAYA, A. (1920). Aprendamos a vivir. In: *La Libertad*. Madrid, 18 mar. 1920.