



Organização
Heloísa Reis Curvelo
Edimilson Rodrigues
Tiago de Oliveira Ferreira

LITERATURAS, **LÍNGUAS e** **ENSINOS, do** **MUNDO IBÉRICO**



Editora
REALCONHECER



Organização
Heloísa Reis Curvelo
Edimilson Rodrigues
Tiago de Oliveira Ferreira

LITERATURAS, LINGUAS e ENSINOS, do MUNDO IBÉRICO



Editora
REALCONHECER

© 2024 – Editora Real Conhecer

editora.realconhecer.com.br

realconhecer@gmail.com

Organizadores

Heloísa Reis Curvelo

Edimilson Rodrigues

Tiago de Oliveira Ferreira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editores e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Real Conhecer

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

	Curvelo, Heloísa Reis
C9811	Literaturas, Línguas e Ensinos do Mundo Ibérico / Heloísa Reis Curvelo; Edimilson Rodrigues; Tiago de Oliveira Ferreira (organizadores). – Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2024. 217 p. : il.
	Formato: PDF
	Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
	Modo de acesso: World Wide Web
	Inclui bibliografia
	ISBN 978-65-84525-86-3
	DOI: 10.5281/zenodo.10802252
	1. Literaturas. 2. Línguas. 3. Ensino do Mundo Ibérico. I. Curvelo, Heloísa Reis. II. Rodrigues, Edimilson. III. Ferreira, Tiago de Oliveira. IV. Título.
	CDD: 860.9
	CDU: 82

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Real Conhecer
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
editora.realconhecer.com.br
realconhecer@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://editora.realconhecer.com.br/2024/03/literaturas-linguas-e-ensinos-do-mundo.html>



AUTORES

**ANDERSON FELIX DOS SANTOS
BRUNA MARIA FREITAS DE SOUSA
CAROL FREIRE QUEIROZ
CAROL SILVA DOS SANTOS
CLERIA LOURDES MOREIRA PEREIRA
DILCE PIO NASCIMENTO
EDIMILSON RODRIGUES
EDUARDO VICTOR LOPES CUNHA
HELOÍSA REIS CURVELO
IMARA BEMFICA MINEIRO
ISABEL ABREU GUIMARÃES
JACQUELYNE POLIANA RAMOS DOS SANTOS
JULIANA ROSA GARCÊS
KARINA DIAS LACERDA DA COSTA
MARIA DA PAIXÃO SANTOS CORRÊA
NATASHA CASTRO DE SOUZA
OZEIAS EVANGELISTA DE OLIVEIRA JUNIOR
RAYANNE SOARES DA PAZ
TIAGO DE OLIVEIRA FERREIRA
YNNARA SOARES REIS**

APRESENTAÇÃO

Fernando Pessoa, no alto de sua mais profunda reflexão sobre a Língua Portuguesa, teria dito que “a Língua Portuguesa é a última flor do Lácio”, tal, assertiva além de ter sido cunhada por um dos mais importantes escritores lusófonos, é o reflexo da exatidão histórica, que assevera a origem latina da língua de Luís Vaz de Camões. Há de se dizer, que desde que o rei trovador, Dom Diniz assumiu o trono português ainda no século XII e com a publicação da obra *Os Lusíadas de Camões*, que a Língua Portuguesa tomou ares de idioma mundial. O que possibilitou o desenvolvimento de um vasto campo de pesquisa sobre a linguagem do povo Ibérico.

Nesse pensamento, ora posto, a obra intitulada de *Literaturas, Línguas e Ensinos do Mundo Ibérico*, organizado pelos professores Heloísa dos Reis Curvelo, Edimilson Rodrigues e Tiago de Oliveira Ferreira, reúne textos numa abordagem que passeia pela pesquisa acadêmica propriamente dita, pautados à novela picaresca de Lazarillo de Tormes, à encenação, isto é, à literatura no palco, ao Romantismo Espanhol das *leyendas* de Gustavo Adolfo Bécquer, à memória, identidade, resistência e diálogos decoloniais em Perro Viejo, de Teresa Cárdenas, à Emblemática Ibérica que envolve o Palácio dos Leões, Sede do Governo em São Luís, ao Fitotopônimo Ribeirinho das Comunidades ribeirinhas do município maranhense de Itapecuru Mirim, aos jogos/gamificação no ensino de Língua Espanhola, à gamificação na inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista-TEA, às metodologias ativas e aprendizagem de Língua Espanhola.

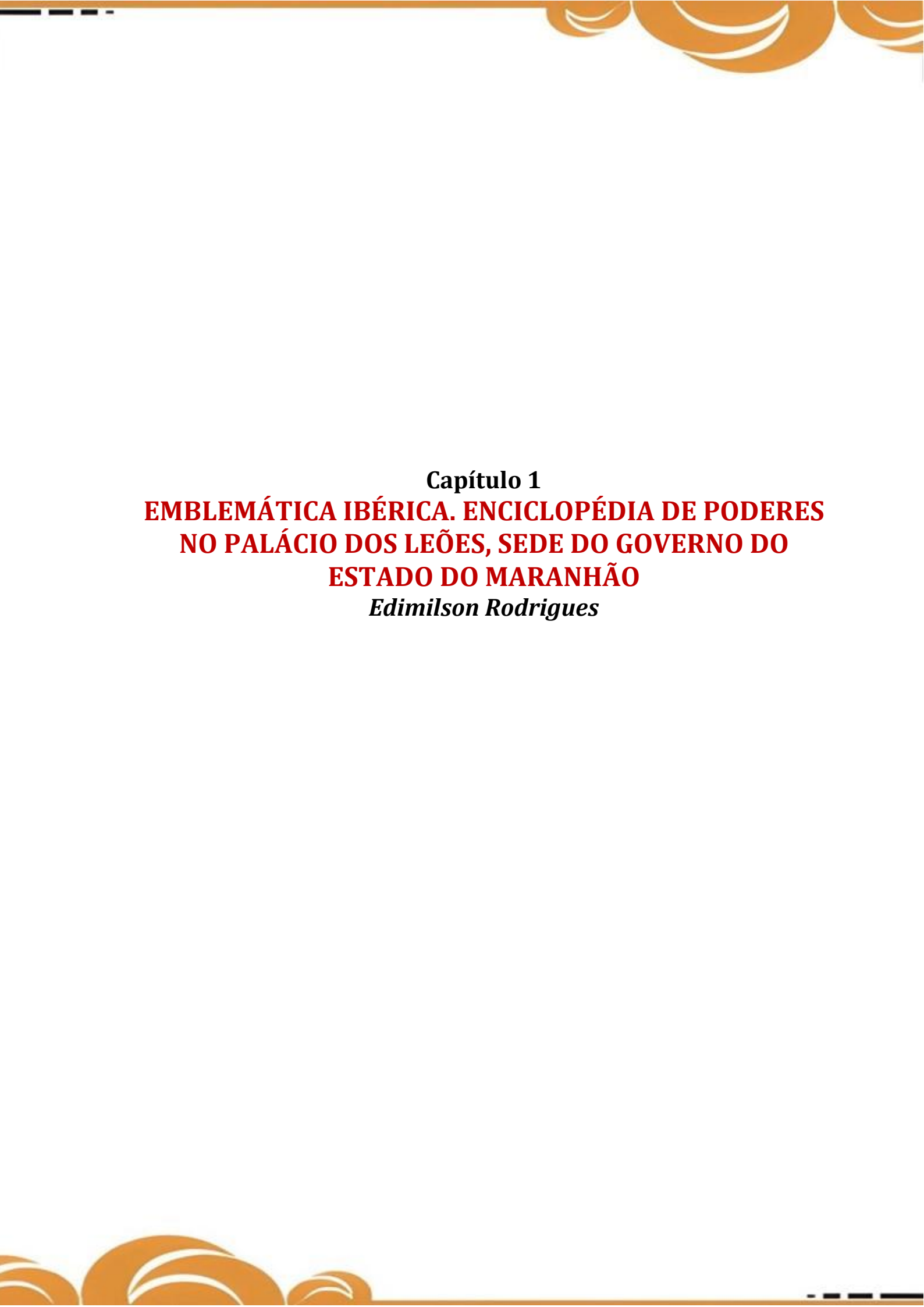
Gostaríamos que todos os textos fazem parte de um nicho de pesquisa que os autores vem desenvolvendo ao longo de suas atividades acadêmicas, tanto na graduação na pós-graduação, configurando assim, como um convite aos leitores que se deleitem, que se aventurem na leitura dos capítulos aqui postos, já que todos, de uma ou de outra forma, versam sobre aspectos que permeiam a língua, as literaturas e o ensino que nos são presentes a partir das Línguas ultramarinas e de tantas outras que, de perto ou de muito longe usamos, assim, Caro Leitor, Cara Leitora, esperamos que as temáticas aqui apresentadas sirvam de como incentivo a que singrem outros saberes, outros mares, outros continentes!

Tiago de Oliveira Ferreira
Heloísa Reis Curvelo
Edimilson Rodrigues

SUMÁRIO

Capítulo 1 EMBLEMÁTICA IBÉRICA. ENCICLOPÉDIA DE PODERES NO PALÁCIO DOS LEÕES, SEDE DO GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO <i>Edimilson Rodrigues</i>	9
Capítulo 2 “O PAI DO SENHOR DO ENGENHO FOI QUEM O CHAMOU ASSIM: CACHORRO VELHO, E NINGUÉM MAIS VOLTOU A LEMBRAR DO SEU VERDADEIRO NOME”. MEMÓRIA, IDENTIDADE, RESISTÊNCIA E DIÁLOGOS DECOLONIAIS EM PERRO VIEJO, DE TERESA CÁRDENAS <i>Rayanne Soares da Paz; Imara Bemfica Mineiro</i>	27
Capítulo 3 METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA: EXPERIÊNCIAS DE GAMIFICAÇÃO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA <i>Natasha Castro de Souza; Heloísa Reis Curvelo</i>	41
Capítulo 4 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O USO DOS JOGOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA <i>Cleria Lourdes Moreira Pereira; Heloísa Reis Curvelo</i>	64
Capítulo 5 O FITOTOPÔNIMO RIBEIRINHO DO ITAPEUCRU, MANDIOCA <i>Tiago de Oliveira Ferreira</i>	81
Capítulo 6 O ROMANTISMO ESPANHOL DE GUSTAVO ADOLFO BÉCQUER, REPRESENTADO NA LENDA LA CRUZ DEL DIABLO <i>Carol Silva dos Santos; Isabel Abreu Guimarães; Heloísa Reis Curvelo</i>	97
Capítulo 7 A VALORIZAÇÃO DO MEDIEVALISMO EM TRÊS LENDAS DE GUSTAVO ADOLFO BÉCQUER: LA CRUZ DEL DIABLO, EL MONTE DE LAS ÁNIMAS E CREED EN DIOS <i>Carol Freire Queiroz; Eduardo Victor Lopes Cunha; Heloísa Reis Curvelo; Jacquelyne; Poliana Ramos dos Santos; Juliana Rosa Garcês; Ozeias Evangelista de Oliveira Junior</i>	110
Capítulo 8 LITERATURA NO PALCO: UMA PRÁTICA DIALÓGICA EM SALA DE AULA NA CIDADE DE PARINTINS-AM <i>Dilce Pio Nascimento; Heloísa Reis Curvelo; Ynnara Soares Reis</i>	122
Capítulo 9 A GUERRA CIVIL ESPANHOLA A PARTIR DO CONTO “LA LECCIÓN”, DE RAMÓN JOSÉ SENDER GARCÉS <i>Carol Freire Queiroz; Heloísa Reis Curvelo; Jacquelyne Poliana Ramos dos Santos; Juliana Rosa Garcês; Ozeias Evangelista de Oliveira Junior</i>	139

Capítulo 10 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: REFLEXÕES A PARTIR DA ANÁLISE DO DISCURSO <i>Karina Dias Lacerda da Costa</i>	151
<hr/> Capítulo 11 OS ARTIGOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS DO ESPANHOL E DO PORTUGUÊS: DA ORIGEM À EVOLUÇÃO <i>Maria da Paixão Santos Corrêa</i>	171
<hr/> Capítulo 12 "REPENSEMOS A TAREFA DE PENSAR O MUNDO": A POLÍTICA DA LITERATURA NA POESIA DE HILDA HILST <i>Anderson Felix dos Santos</i>	182
<hr/> Capítulo 13 VISÕES DA AMÉRICA: DAS CARTAS DE COLOMBO À POLÊMICA DO NOVO MUNDO <i>Bruna Maria Freitas de Sousa</i>	194
<hr/> AUTORES	213



Capítulo 1
EMBLEMÁTICA IBÉRICA. ENCICLOPÉDIA DE PODERES
NO PALÁCIO DOS LEÕES, SEDE DO GOVERNO DO
ESTADO DO MARANHÃO
Edimilson Rodrigues

EMBLEMÁTICA IBÉRICA. ENCICLOPÉDIA DE PODERES NO PALÁCIO DOS LEÕES, SEDE DO GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO¹

Edimilson Rodrigues

UFMA: Axolotl – FAPEMA.

Que é fraqueza entre ovelhas ser leão. (I, 68)
Luís de Camões

RESUMO

Este trabalho compara, cinco emblemas de leões da obra de Andrea Alciato, *Emblemas* (1975), cujos lemas ou motes (*inscriptio*) são: *Que aun los ferocísimos se doman* (p.54), *Qu`el Amor es affecto potentíssimo* (p.57); *A moro muerto gran lanzada* (p.112); *El provecho del daño ageno* (p. 197); *La vigilancia y la guarda* (p.246), com os do Palácio dos Leões, como enciclopédia de poderes, confirmante da categoria “Luso-tropicalismo” criada por Gilberto Freyre, desde a obra “O mundo que o Português Criou” (1940), de interpenetrações emblemáticas, na sede do Governo do Estado do Maranhão.

Palavras-chave: Emblema, literatura, Palácio dos Leões.

ABSTRACT

This work compares five emblems of lions from Andrea Alciato’s work, *Emblemas* (1975), whose mottos (*inscriptio*) are: *Que aun los ferocísimos se doman* (p.54), *Qu`el Amor es affecto potentíssimo* (p.54), *Qu`el Amor es affecto potentíssimo* (p.57); *A moro muerto gran lanzada* (p.112); *El provencho del daño ageno* (p. 197); *La vigilancia y la guarda* (p.246), with those from Palácio dos Leões, as an encyclopedia of powers, confirming the category “Luso-tropicalism” created by Gilberto Freyre, since the work “O mundo que o Português created” (1940) , of emblematic interpenetrations, in the seat of the Government of the State of Maranhão.

Keywords: Emblem, literature, Palace of the Lions.

¹ Esse trabalho é contributo de nosso Projeto de Pesquisa de Pós-doutorado em vigência na Universidade do Porto, Portugal: **Estética de persuasão: Palácio dos Leões patrimônio de emblemas portugueses em São Luís, capital do Estado do Maranhão**, sob a orientação da Professora Dra. Cristina Osswald, do CITCEM: Centro de Investigação Transdisciplinar em Cultura, Espaço e Memória. Projeto de bolsa com financiamento da Fundação de Ampara à Pesquisa no Estado do Maranhão – FAPEMA.

1. INTRODUÇÃO

Vários estudiosos são acordes em reconhecer que o estudo do emblema é uma expressão importante na vida cultural do Renascimento e do Barroco, posto que, como diz Vistarini (1999) tais estudos são “reflejo de una panoplia de intereses que van desde la guerra al amor, de la religión a la filosofía y la política, de las ciencias al ocultismo, de los valores sociales a los saberes enciclopédicos, y de la especulación seria al entretenimiento” (1999, p. 07). Somando-se ao saber da especulação, este texto amplia os limites históricos: Renascimento e Barroco, visto que o cenário do tema é muito anterior à vida cultural do homem ludovicense e, por isso, no panorama dos interesses políticos o tema se enquadra como parte da “panoplia” de que fala o estudioso.

Demarcando o plano de interesse político dos emblemas que, na capital São Luís do Maranhão, são objetos de ornamentos de móveis, tapeçaria, porcelanas e obras de artes do Palácio dos Leões, herança das conquistas transoceânicas do século dezessete. Nossas comparações nesta análise, dar-se-ão entre áreas distintas: imagens pictóricas e literárias com imagens escultóricas; porém, enquanto resultado da produção artística, ambas as artes são acordes no projeto maior da cultura renascentista do homem ibérico ao chegar nas colônias, pois traziam, as artes, no seu bojo, a estratégia política e colonial de dominação através de elementos simbólicos. E o livro² e a espada, claro, como outros elementos, eram um desses objetos. Como observamos no emblema de Sebastián

² Para um estudo mais aprofundado da categoria livro, no campo da emblemática, indicamos o estudo de Vistarini y Cull (1999, pp. 485 e 486) que apresenta uma soma de três emblemas com imagens de livros, com as seguintes descrições: A) Debajo de una corona real, un libro abierto cuya página izquierda lleva el encabezamiento *Cor Regis* (corazón del rey); Autor: Francisco Gómez de la Reguera (1632). B) Libro atravesado por una espada; Autor: Sebastián de Covarrubias Horozco (1610). *Tu vince loquendo*: (Tu vences en lenguaje). Cuyo antecedente literario é Ovidio, *Metamorfose*, libro 9,30: *dummodo pugnando superem, tu vince loquendo...* Vistarini e Cull (1999, p.485). C) 2 Libros de pie encima de un tercer libro, mayor, en posición horizontal. Na obra de Vistarini e Cull, no tangente ao livro, observamos ainda, cinco fontes onde aparecem a palavra livro na composição do corpo e alma do emblema, desta vez nas páginas: (209 e 210; 312, 316, 514, 711). Uma contribuição nossa, sobre o tema do livro na emblemática, ainda que singela, visto que não consta na *Enciclopedia de Emblemas Españoles ilustrados*, de Vistarini e Cull (1999), é o Emblema XXIV da obra *Príncipe Perfeito*, de João de Solórzano (1662), organizada e editada pela pesquisadora Maria Helena de Teves Costa Ureña Prieto (1985), cujo manuscrito se encontra sob o abrigo da Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro, (cota I-14-1-11). No lema daquele emblema: *Deus quos erigiti, dirigit*. E na primeira estrofe do sexteto: *Erudit ingenuas Regnandi Iuppiter arte*. A imagem: Há cinco monarcas com suas coroas e, dividindo-os, temos um no meio da cena, à frente dos demais, com o livro sobre o colo, segurando-o com a mão esquerda e com os dedos da mão direita aponta a página; ao lado deste monarca outros dois, do lado esquerdo e direito, seguram os seus livros; depois destes, outros os observam, sem livro algum. O destaque para este livro, é, também, sua importância no tangente ao colorido das imagens, o que nos ocupa um outro estudo: Rodrigues e Osswald (2018), O cromatismo de “*Príncipe Perfeito. Emblemas de D. João de Solórzano. Parafrazados em Sonetos portugueses, e oferecidos ao Serenissimo Senhor D. JOAO Principe do Brasil. Pelo Baxarel Francisco Antonio de Novaes Campos. Anno 1790*”.

Covarrubias Horozco (Cent. 2, emb.: 22, 1610): *Tu vince loquendo*: (Tu vences en lenguaje). No comentário de Vistarini e Cull (1999, p.485) lemos: “Para significar la violencia y fuerza (sic) que suelen hacer los militares que no respetan razón, leyes, ni justicia, se figura un libro atravesado con una espada”. E mais: Vale o destaque de uma imagem dual, visto que no emblema de Juan de Borja (1680): *Sine gratia, et metu*: (Sin gracia y sin miedo), o livro é, emblematicamente, descrito como “conselheiro morto”; nesse emblema temos a imagem de dois livros de pé encima de um terceiro, maior, em posição horizontal. Apresentando, pois, esse emblema dois elementos emblemáticos. O livro e o número três que, como dizem Chevalier e Gheerbrant (1999, p.899) “O três é um número fundamental universalmente. Exprime uma ordem intelectual e espiritual, em Deus, no cosmo ou no homem. Sintetiza a triunidade do ser vivo ou resulta da conjunção de 1 e de 2, produzido, neste caso, da *União do Céu e da terra*”. Vale ainda, o comentário para o significado do livro por concatenar o que dissemos da dualidade da imagem emblemática: o livro e o número três. “Seria banal dizer que o livro é símbolo da ciência e da sabedoria; o que ele é efetivamente, por exemplo, na arte decorativa vietnamita ou na imagem ocidental do *leão bibliófilo*” Chevalier e Gheerbrant (1999, p.554).

E a simbologia do leão foi, tão logo, absorvida e plasmada pelo colonizado, muito próximo do imaginário que encontramos no comentario de Vistarini e Cull (1999, p.474) acerca do emblema de Diogo de Saavedra Fajardo (1642): *Ut sciat regnare* (para que sepa reinar). “No hay virtud moral que no se halle en los animales... en esta empresa deseo que (el príncipe) tenga valor. Ocasión hay en que es menester que se revista de la piel del león, y que sus vasallos y sus enemigos le vean con garras...”

1.1 Breve definição de Emblema

O que nos promove, nesta definição, é destacar, em breves citações, alguns posicionamentos de teóricos sobre a importância e o significado do emblema, tanto para os estudos literários, bem como de sua importância para o diálogo entre as artes. E como estas definições nos amparam para justificar o sentido maior desta pesquisa: comparar os cinco emblemas de leões da obra de Andrea Alciato com informações de outros emblemas de autores e obras diversas, importante destacar como alguns estudiosos da temática conceitualizam emblema para entendermos a função de seus componentes icônicos e verbais.

“Entendemos, pues, por “emblema” un proceso semiótico de carácter sincrético en el que se hallan necesariamente vinculados una imagen visual, un mote o inscripción lacónica y sentenciosa y un epigrama (que puede afectar la forma de soneto, octava real o, incluso, de una prosa cuando se trata de textos escritos en lenguas modernas, el cual toma a su cargo la explicitación de los contenidos semánticos de las “cosas” figurativamente representadas. A la misma familia de textos icónico-verbales pertenecen también el jeroglífico, que se reduce a una figura o secuencia arbitraria de figuras, y la empresa, o divisa, que consta de imagen y mote pero carece de epigrama” Buxó (1994, pp. 31 e 32).

A pesquisadora Tesende (2000), no seu *Diccionario de términos literários*, afirma que o emblema é uma “Composición de un simbólico que encierra una idea de sentido moral, político, social..., y un lema, con el propósito de captar los ánimos mediante representaciones gráficas. El emblema o la empresa (ésta de carácter más abstracta y particular, aunque acabaron confundándose) está formado por tres partes: un cuerpo, que es la figura o imagen (*pictura*), un título, lema o mote (*inscriptio*), y una explicación (*suscriptio*), a veces en verso. (...) Muchas obras barrocas, especialmente algunas de Quevedo y las de Gracián, están influenciadas por la literatura emblemática” Tesende (2000, p.246).

Segundo informações da Real Academia Espanhola emblema é “Término de origen griego (*emblema*: incrustación, símbolo) con el que se designa un “jeroglífico”, símbolo o emblema en que se representa alguna figura, y al pie de la cual se escribe algún verso o lema que declara el concepto o moralidad que encierra” (DRAE).

No diccionario de términos literarios de Calderón (2015) encontramos a seguinte definição:

“El emblema consta de tres elementos: una imagen o figura (*pictura*), un título en forma de breve sentencia (*inscriptio*) y una explicación más amplia del contenido implícito en la imagen y en el título (*suscriptio*). El tema o sentencia recoge, a veces, un adagio o refrán, como sucede en los citados *Emblemas morales* de Sebastián de Covarrubias, con lo que se evidencia la relación existente entre los emblemas y la literatura de la que se sirven y a la que nutren” (CALDERÓN, 2015, pp. 158 e 159).

Utilizemos as palavras de Arellano e Olleta in Arellano e Pereira (2010, p.27) para destacar a importância desta manifestação nas artes e literatura do Século de Ouro. Pois, “Como es conocido, la expresión emblemática se rastrea en el humanismo y barroco y alcanza gran desarrollo, proliferando en multitud de libros especializados de emblemas, empresas y jeroglíficos”.

Ainda podemos acrescentar que a esta breve definição do emblema, há um teor de

sentido que amplia e abre leques para qualquer outra pesquisa, pois como nos orienta Bouzy in Arellano e Pereira (2010, p.127) o estudo da emblemática nos oferece “algunos fundamentos esenciales del excepcional modo modo expressivo icónico textual que fue el emblema a lo largo de sus dos siglos de existência”.

O que nos proporciona seguir investigando o gênero à busca de novas áreas de relações que possam permitir redescobrir esse manancial significativo como “una autentica marca de identidad genética inherente a la expresión emblemática, más particularmente en los libros de emblemas ibéricos” Bouzy in Arellano e Pereira (2010, p.127). Segundo Lizardo na obra – El humanismo de Alciato ante su espejo: los comentarios de Diego López al Emblematum liber. “La misma etimología del término alude a su carácter híbrido: proveniente del griego, emblema en latín “significa aquello que se inserta o incluye como ornamento de otra cosa, tal como ocurre con los taraceados, los mosaicos, los bordados de la ropa o los relieves aplicados sobre otra materia, por ejemplo, las efigies doradas que se fijan en los vasos de plata”.

Tais informações, ainda que longas, nos servem como amparo ao conhecimento sobre o significado deste instrumento de saber tão importante e oportuno aos estudiosos brasileiros.

2. LOS “EMBLEMATA” APARECIMENTO E DIFUSÃO

É sabido que o emblema, dentro dos tratados filosóficos de “regimentos de príncipes” tem seu período áureo no Séc. XVI, constituindo-se, tão logo, numa forma de literatura moralizadora que, durante mais de três séculos manteve sua atenção entre autores e leitores que o tinham como uma espécie de súpula de saberes, simbolizando a soma das possibilidades de descobertas e aprendizagens do período, no campo da pintura, gravados, escultura, numismática, poesia, história, religião, lendas, fábulas, pedagogia. Quanto ao aparecimento do livro de emblema, Ureña Prieto (1985) nos orienta que, “Em 1419, chegou a Florença, levado pelo Padre Cristóvão Buondelmonti, um manuscrito grego, impresso pela primeira vez em Veneza por Aldo Manucio, em 1550, traduzido para o latim com o título de *Heroglyphica Horapolli* e traduzido posteriormente para várias línguas modernas” Ureña Prieto (1985, p.51).

É ainda a autora acima citada quem nos informa do escol restrito de leitores das obras de emblema do período áureo. “Autores e leitores pretendiam, a princípio, ostentar

e exercitar o seu talento na invenção ou na decifração de enigmas e pensamento engenhosos só acessíveis a um escol restrito e muito culto” Ureña Prieto (1985, p.51).

Muitas obras, como a de Alciato (*Emblematum Liber* (1531)), foram constantemente renovadas, ampliadas, copiladas por necessidades da época, bem como pela importância e valor. Pois, “el que posea la primera edición sólo posea una parte de un total formado al pasar los años por innúmeros retoques y nuevos emblemas añadidos en las sucesivas ediciones” Vallejo in Soria (1975, p.15).

Munguía, ao prologar a obra *Los Emblemas de Alciato*, editada por Zafra (2003) nos demonstra o valor e êxito espetacular, alcançados nos séculos XVI e XVII da obra, assim como o número de edições inspirada na primeira publicação do *Emblematum libellus*.

“Durante una época rica en obras decisivas para la cultura, apareció un volumen titulado *Los emblemas de Alciato traducidas en rimas españolas, versión castellana* de la que podemos considerar una de las obra más influyentes del Renacimiento. *El Emblematum liber Alciatii* dejó huellas en casi todos los campos del saber y del arte de su tiempo y de posteriores centurias. No sólo número de ediciones que se sucedieron durante los siglos XVI y XVII, cerca de 150, da prueba de ello” Munguía in Zafra (2003, p. 05).

Para confirmar o que disse Gainza e Arellano na apresentação da obra *Emblemata Aurea* (2000): “La atención que a los estudios viene reclamando cada día con más fuerza el mundo inacabable de la emblemática, y la densidad de su presencia en la literatura del Siglo de Oro, foi o que nos levou a elaborar este trabalho que se fundamenta em cinco emblemas do leão na literatura emblemática, e, para isso, realizamos um rastreamento em livros ibéricos, à busca de escudos e emblemas, sobre o animal heráldico, parte fundante da enciclopédia de saberes do homem europeu que trasladou para as Américas alguns destes emblemas, pegmas, símbolos, nas obras plásticas, bem como, em manifestações religiosas e políticas. “Capítulo importante, aunque muy brevemente tratado por Alciato, es el político” Vallejo in Soria (1975, p.17). Importa dizer que o tratadista também influenciou, com essa ideia política de louvar, através da arte do emblema, o príncipe, dando início ao surgimento de obras como: *Principe Perfecto y Ministros Ajustados, Documentos Políticos y Morales. En Emblemas*, de André Mendo, impresso por Horacio Boissat y George Remeus, no ano de 1653 em Leon de Francia. Essa parece ter sugerido o

título da obra: “Príncipe Perfeito. Emblemas”, de Juan de Solórzano Pereira³ de 1662.

Dito isto, podemos confirmar com Vallejo in Soria que Alciato “(...) Sorprende, además, su amplia visión política, desapasionada y universal, tal como la tuvieron dos insignes compatriotas suyos, Maquiavelo y Campanella. En diversos emblemas nos habla de su idea sobre la grandiosa misión de los príncipes” Vallejo in Soria (1975, p.21). E, no tangente às questões da influência dos emblemas, nas artes plásticas, o mesmo autor nos orienta “(...) que una de las primeras representaciones de las Gracias, tal como ha de plasmarlas Rubens, se registra en ediciones de los *Emblemata*” Vallejo in Soria (1975, p.21).

A prática do uso dos emblemas alastrou-se assim, no campo das artes e em diversas áreas geográficas, por todos os espaços da sociedade ibérica, que, por sua vez, filtrou-se para as colônias; e, como não podia ser diferente, à cidade de São Luís que está toda ela, das pátrias portuguesa, francesa e holandesa, impregnada de imagens, símbolos, hieroglífico, pegma, empresa, insignia e enigma, em seus casarões, sua poesia, sua arquitetura, compondo um amplo museu de divisas e empresas imaginárias, informantes da presença e das opções do homem europeu, confirmante de que, como lemos em outro trabalho nosso⁴, sob a guarda da “Curadoria de Bens Culturais são destacadas as telas reunidas ao longo da história do extinto Banco do Maranhão (BEM) e a “Coleção de Gravuras Arthur Azevedo”, composta por livros, álbuns e gravuras, sendo que estas vão do século XVI ao XIX e retratam cenas de costumes, mitológicas, paisagens e cenas religiosas”, Rodrigues e Osswald (2018), todas elas herdadas dos nossos colonizadores que, por sua vez, as resgataram de outros homens e culturas. Que herdaram “aspectos das relações sociais, de convivência e de cultura do Brasil com Portugal” Freyre (2010, p.). Posto que,

³ Juan de Solórzano Pereira (1575-1655) consagró su vida a la jurisprudencia y a la política en sus etapas salmantina universitaria, limeña en la Real Audiencia, y madrileña como fiscal de los Consejos de Hacienda, Indias y de Castilla, viendo premiados sus méritos en 1640 con el Hábito de Santiago. En el ocaso de su existencia dio a la estampa su *Emblemata centum*, obra cuya *editio prima* – a la que corresponde el ejemplar conservado en el Fondo Antiguo de la Universidad de Navarra – vio la luz en Madrid en 1653. (...) En suma, es justo reconocer al autor la original idea de componer el primer libro español de emblemas políticos en latín – accesible por ello a los lectores cultos de toda Europa –, conjugando con maestría dos géneros diferentes; el popular de *institutio principis* en imágenes – como Saavedra – y el elitista de los comentarios latinos eruditos – como El Brocense. Zafra e Azanza, (2009 pp.75 e 76). Uma contribuição mais para os que desejam saber maiores detalhes sobre o autor, recomendamos o capítulo VII de Ureña Prieto (1975, pp. 61 e 68): João de Solórzano Pereira: dados bibliográficos.

⁴ *UM TÓPICO DA TRADIÇÃO EMBLEMÁTICA: O LEÃO E A ESTÉTICA DE PERSUASÃO NO PALÁCIO DOS LEÕES EM SÃO LUÍS, CAPITAL DO ESTADO DO MARANHÃO, PATRIMÔNIO DE EMBLEMAS PORTUGUESES*, OSSWALD, Cristina e RODRIGUES, Edimilson. Em: periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/infinitem/article/view/10222/5954

“Volvendo a Ripa, a él principalmente, hemos de reconocer el mérito de incorporar la emblemática al espíritu del barroco. Eco de su imaginación colorista lo hallaremos en el exquisito Marini; en el campo literario, y procedentes de los más dispares emblemistas, encontramos referencias en – por citar a algunos – en Shakespeare, que cita a Alciato, en los eufuistas ingleses y en Camoens, que utiliza temas del maestro italiano en sus Rimas” Vallejo in Soria (1975, p.21).

Ainda quanto a prática do uso do emblema nas artes, vamos encontrar, segundo a pesquisador Ureña Prieto (1985), também, sua influência na literatura da Antiguidade Grega e latina, sem excluir outros contributos (hispano-árabes e orientais em estreita simbiose com aqueles), bem anterior a esse período; pois a sua presença nestes espaços, levanta questões, como por exemplo, da teoria dos poemas de Homero trazerem complexas relações de poder.

“Segundo os exegetas de Homero, filia-se nos seus poemas uma complexa teoria do Poder. Sem partilhar as exegeses alegóricas, por vezes alucinantes e quase sempre forçadas, creio que devemos reconhecer que, pelo menos o perfil do bom rei, ministro do bem comum, desejoso de ser mais amado do que temido, etc., já se desenha nas obras do educador da Grécia” Ureña Prieto (1985, p. 37).

O que nos leva a afirmar que a presença deste episódio não é gratuita ou meramente decorativa do edênico universal do emblema, e que, esse saber não se restringe apenas ao campo do saber político, literário, como afirma a Augusto in Arellano e Pereira (2010).

“Acima de tudo, a expressão emblemática na ficção narrativa maneirista e barroca significa uma ampla interligação da arte e literatura, assimilando formas de celebração, desde as festas às exéquias, produzindo páginas de verdadeiro requinte visual e conceptual, onde a imaginação e a fantasia constituem os únicos limites” Augusto in Arellano e Pereira (2010, p. 70).

Desse modo, podemos dizer que o aparecimento, ampliação e divulgação do emblema é, desde a origem, uma questão temática transdisciplinar que, como esclarece Vistarini e Cull (1999, p. 07), era versado por “Poetas, predicadores, escritores y dramaturgos utilizaron con frecuencia emblemas y estructuras de tipo emblemático en sus discursos, sermones y conversaciones, así como en sus textos escritos” Vistarini e Cull (1999, p. 07).

Confirmando assim, que o livro é o repositório primordial de todas essas manifestações como combinação de ilustração e texto porque,

“Las empresas o divisas comparten con otras manifestaciones de la emblemática su naturaleza híbrida, pero difieren de las mismas en su finalidad y ciertos aspectos formales, constituyendo un subgénero único con funciones y cometidos propios. Frente a otras ramas de la emblemática, las empresas se definen por la transmisión de mensajes concretos, creados a partir de las necesidades de un emisor particular (...)” Lafuente (2017, 13).

Dialogando com Azanza e Zafra (2000, p. 54) à busca da imagem do leão na arte e arquitetura do homem das Colônias. “El epigrama del jeroglífico sintetiza estas ideas: Aunque al tiempo se rindió/ este león, según centempló,/ la columna no cayó,/ ni la lis, que coloco/ Dios para la flor de su tiempo”. O tempo, a força e o poder são palavras que se enquadram bem no manto de ideias de e sobre o leão como figura que faz parte dos elementos iconográficos das cidades conquistadas pelas dinastias. Como a coluna que não cai, o imaginário do leão continua firme ao longo da história da arte e das ideias sociais. E aqui, na sociedade ludovicense, duas imagens do leão se reproduzem em quatro cada uma, originando oito esculturas para simbolizar e ostentar o prédio do Governo do Estado desde o governo de Magalhaes de Almeida (1926-1929), visto que o próprio governador encomenda à fábrica escocesa Saracen Foudry, oito leões de bronze para serem colocados na parte frontal do Palácio dos leões que, com a mudança definitiva, neste mesmo governo o Palácio do Governo passa a ser chamada de Palácio dos Leões. E desde aí, eles, os leões, desdobram-se no fronteiro da fachada, na lateral e portão de entrada, sob o muro, na lateral do palácio, próximo ao jardim, “em tensão vertical, (produzindo) um tipo apolíneo, idealista em quem as forças luminosas tendem a reinar inteiramente” Chevalier (199, p.540).

O nosso trabalho de história da arte, se adere a outros temas, visto que a comparação entre obras de artes: os dois leões fundidos e reproduzidos em bronze são o ponto de partida para o diálogo entre as artes (Soureau): escultura, literatura, história e política. Comparativo porque vamos aprofundar os estudos na emblemática ibérica a qual trabalha com a teoria do emblema tríplice: uma junção de texto verbal: título e explicação do emblema, também chamado alma do emblema e o corpo, ou seja, a imagem pictórica do emblema.

Esta pesquisa pode, para alguns desconhecedores, ampliando o que já dissemos acima, parecer deslocada por comparar o tema da arquitetura e das artes plásticas distante do tema literário, no entanto, cabe destaque para dizer que, entre os estudiosos do assunto “los libros de emblemas no limitaban su influencia a campos como la

iconografía, la oratoria o la propaganda política, sino que incluso podían servir como inspiración de motivos para la poesía” Zafra (2003, p.08). Deste modo, o projeto de pesquisa está intimamente entrelaçado à temática da emblemática e, mais ainda, quando o assunto somar-se-á às questões de poder, política e arquitetura.

3. A EMBLEMÁTICA DOS LEOES EM LOS EMBLEMAS DE ALCIATO

Os trabalhos de pesquisa acerca da emblemática, por importância e influência, tendem a falar da obra cumbre deste gênero *Emblemas* (1531), bem como do seu autor: Andrea Alciato (1492 - 1550) que marcou os Século XVI e XVII. A contribuição deste homem de saber, está ancorada na maior descoberta daquele período, a imprensa; descobrimento importante para a divulgação e socialização do saber do emblema, assim como de todas as áreas do saber humano.

Depois desta breve introdução sobre a importância da obra de Alciato, vejamos alguns significados diretivos do étimo leão. Como lemos em Chevalier (1999, p.538): “Poderoso, soberano, símbolo solar e luminoso ao extremo, o leão, *rei dos animais*, está imbuído das qualidades e defeitos inerentes à sua categoria”. Ele é, acima de tudo, a representação e a apresentação do poder, da força, da sabedoria e da justiça.

O animal heráldico está representado em diversos emblemas e escudos de homens de todos os tempos, sempre com o único objetivo; demonstrar poder; quer seja do senhor de terras, quer seja do senhor de Estado, quer seja como representação do Pai ou do mestre, ele surge aliado ao símbolo de poder material e espiritual. A figura do leão representa a majestosa criatura como um “emblema do poder soberano, da força nobre, (...) acoplado ao Sol, o signo e o astro simbolizando a vida em seus aspectos de calor, luz, esplendor, poder e aristocracia radiante” Chevalier (1999, p.540).

Por motivo de espaço e reduzida proposta acadêmica, vamos apresentar, algumas éfrases de dois emblemas de Alciato⁵ para aclarar um pouco mais a imagística do

⁵ Importa destacar que tais emblemas estão presentes na obra *Enciclopedia Akal de Emblemas Españoles Ilustrados* sob a organização dos pesquisadores Cull e Vistarini (1999), referendada no corpo da bibliografia deste trabalho. No entanto, no que tange aos emblemas do Leão destacamos alguns motes para possíveis pesquisas: ***A moro muerto gran lanzada, El provecho del daño ajeno, La vigilancia y la guarda***. Vejamos alguns de Alciato com as páginas de Soria (1975): (p.54) *Que aun los ferocísimos se doman*, Alciato: (p.57) *Qu'el Amor es affecto potentíssimo*, Alciato: (p.112) *A moro muerto gran lanzada*, Alciato: (p. 197) *El provecho del daño ajeno*, Alciato: (p.246) *La vigilancia y la guarda*. E na sequência, todos os autores e motes dos emblemas de leões que aparecem em Vistarini e Cull (1999, pp. 472 e 484): Autor: Ortí (Lema – *Animasque in vulnere ponut*), Autor: Remón (Lema – *In imitatione Redemptor. Dux in itinere*), Autor: Lorea (Lema –

emblema.

3.1 *Que aun los ferocísimos se doman*

O primeiro dos emblemas que nos apoiamos para esta análise é o da (p.54) cujo lema ou mote é: *Que aun los ferocísimos se doman*. Composto em forma tríplice, o corpo do emblema revela a imagem de um guerreiro meio inclinado, sobre uma carruagem, segurando, na mão esquerda, uma lança, e à frente daquela, dois leões puxando-a. Composto esta imagem, observamos, ainda, do lado esquerdo do guerreiro, um castelo no alto de uma montanha.

Vale o destaque para o que aduz o lema, pois este, em diálogo com a *pictura* demonstra que o homem pode, inclusive, domar as criaturas ferozes, invertendo o que conhecemos do texto poético de Camões: “Que é fraqueza entre ovelhas ser leão” (I, 68). Neste caso em epigrafe, os leões são ovelhas, ante a ferocidade do homem que, mesmo os animais mais como os leões são domados pela força bruta, posto ao serviço do ser humano. Podemos afirmar, como dito acima, amparado pelo texto de Camões, que os leões tão temíveis, se tornaram, pela fúria de Antonio, como ilustra parte da *subscriptio*, cheio de insolência, *Uñendo la fiereza del león fuerte*. Mesmo que a imagem seja composta de dois leões, o texto singulariza-o: *león fuerte*. Porém, o destaque vai para o homem que ante a fera selvagem é capaz de torna-la doméstica. Isto porque, ele, como bem lembra Bouzy in Arellano y Vitse (2007, p.117) “El hombre sabio es un caracol: una representación emblemática”. Cujas *subscriptio* em oitava rima é: “Despues que Antonio con la indina muerte/ De Tulio, hizo perderse la elocuencia, / Queriendo sublimar su feliz suerte/ Subió en un carro, lleno de insolencia,/ Uñendo la fiereza del león fuerte,/ Por declarar cómo a

Caeleste auxilio, Sebastian de Covarrubia y Horozco (Lema – *Imperat ut serviat*), Autor: Saavedra (Lema – *Ut sciat segnare*), Autor: Romaguera (Lema – *Magnitudine cognoscitur*), Autor: Saavedra (Lema – *Siempre el mismo*), Autor: Borja (Lema – *Magnis vana terrrent*), Autor: Villava (Lema – *Dum vigilo*), Autor: Lorea (Lema – *A domino virtus*), Autor: SCH (Lema – *Satis est prost(r)asse*), Autor: Borja (Lema – *Sic hostes*), Autor: Alciato (Lema – *El provecho del daño ageno*), Autor: SCH (Lema – *Pervigilant ambo*), Autor: Saavedra (Lema – *Non maiestate securus*), Autor: Saavedra (Lema – *Mercus belli*), Autor: SCH (Lema – *No est metuendus Achilles*), Autor: Alciato (Lema – *A moro muerto gran lanzada*), SCH (Lema – *Inconcessa cave (a)*), Autor: SCH (Lema – *Sic pascua divitum paupers*), Autor: Alciato (Lema – *La ira*), Autor: Borja (Lema – *Et dolus et virtus*), Autor: Monforte (Lema – *Agnus, et leo*), Autor: Juan de Horozco e Covarrubias (Lema – No hay), Autor: Alciato (Lema – Que ninguno deve dexarse vencer del tormento), Autor: Iglesia (Lema – *Thronus Salomonis*).

su violencia/ Dieron lugar los grandes caballeros,/ Hechos a fuerza de armas prisioneros” Soria (1975, 54).

É importante observar como as *pictura* são distintas quando comparamos a edição de Zafra (2003) com a edição de Soria (1975). Naquela obra temos a imagem de um castelo em ruínas do lado esquerdo do soldado, Antonio, sem as demais construções; observamos também, duas pessoas andando ao descampado da paisagem. Na edição de Soria a *pictura* o castelo está compondo uma pequena comunidade, por conter outras construções em seu entorno. Além do carro que naquela *pictura* ostenta um sol que compõe a roda do carro, ausente esse elemento na *pictura* da obra organizada por Soria (1975). Vale o destaque para o que diz o número oito dos aros, da roda de um carro, como bem ilustra Chevalier e Gheerbrant (1999, p. 651) de que “É, muitas vezes, o número dos raios das rodas, desde a rodela celta até a Roda da lei búdica”. Tais elementos estão intimamente colmatadas aos temas, tópicos e materiais conhecidos da época, recriando-os, de modo criativo e surpreendente, cujas imagens dialogam com a poesia, mitos, fabulas, hagiografias, dando maior força expressiva ao emblema.

3.2 *Qu'el Amor es affecto potentíssimo*

A *pictura* deste emblema é muito parecida com a anterior cujo lema é *Que aun los ferocísimos se doman*. Diferindo do condutor do carro que naquele é Antonio que leva na mão um cajado. E neste emblema, também conduzido por dois leões, observamos a presença do ser alado erguendo um chicote de duas tiras. Está este carro num descampado com os leões em estado de repouso, ou seja, com as patas dos leões no chão. Diferente da anterior cujos leões estão com as patas no alto, indicando que estão em movimento. A personagem do Amor, que supomos, segura o chico e as rédeas no alto, demonstrando chicotear os animais. A *subscriptio*: La fuerza del león tiene vencida/ Amor, si no es de amor jamás vencido,/ Que a solo amor ser quiso Amor rendido,/ A quien no ay cosa que no esté rendida.// La rienda en la sinistra assida,/ Y el látigo en la diestra está esculpido:/ Con éste, el apetito es compelido,/ Y la razón de aquélla está oprimida.// ¿Quién terná el corazón al sentimiento/ Tan echo que no tea aqueste fuego,/ En ver dar a un león tan gran tormento?// Dichoso aquel que a tal mal halló luego/ Remedio para echar del pensamiento/La pena de gran desasosiego./

Desse modo, podemos afirmar que os livros de emblemas se transformaram em instrumentos que ampliaram e enriqueceram os discursos dos homens cultos do período do barroco espanhol.

Pois, segundo Maravall (1975, p.347) “El hombre barroco avanza por la senda de su vivir, cargado de la necesidad problemática, y, en consecuencia, dramática, de atender a sí mismo, a los demás, a la sociedad, a las cosas”.

4. OS LEOES ATRAVESSAM O ATLÂNTICO (HISTÓRIA DA CHEGADA E CONFECÇÕES DOS LEOES)

O pesquisador é resultado de suas incursões pelo universo da leitura. E da leitura desta afirmação: “Emblemas y empresas fueron también usados para la decoración simbólica de edificios. El emblema ayudó a informar prácticamente todos los modos de la comunicación verbal y visual durante los siglos XVI y XVII” Vistarini e Cull (p.07), somando-se às seguintes, foram as considerações que nos encorajaram a encarar esta pesquisa sobre os leões do Palácio em diálogo com os dois livros de emblemas, isto porque a pesquisa está consolidada no que entendemos como conteúdo interdisciplinar que emana do texto emblemático.

“El emblema, medido de comunicación simbólica, es hoy un tema de investigación interdisciplinaria que abarca las literaturas neolatinas y vernaculares, las artes visuales y la cultura material. (...) Es sólo durante los últimos 30 años, con el advenimiento de metodologías interdisciplinarias, que esta forma bimedial ha empezado a recibir la atención debida” Vistarini e Cull (1999, p.07).

Às intenções duais: afugentar o mal, os demônios, e a de trazer prosperidade, acrescenta-se uma terceira, qual seja, demonstrar poder de quem ocupa a casa por eles ornada, e no caso em questão, o Palácio dos Leões na ilha de Upaon-Açu. Cumpre assim, no solo de propriedade portuguesa, ornamento ao trono e à casa de poder do Estado do Maranhão, residência do governante que manda forjar oito leões os quais passam a nominalizar a casa que guarnecem, cumprindo a máxima do lema: *Imperat ut serviat*.

Debray afirma que “Representar é tornar presente o ausente. Portanto, não é somente evocar, mas substituir. Como se a imagem estivesse aí para preencher uma carência, aliviar um desgosto. Da mesma forma, a escultura nasce do desejo de tornar presente o ausente” Debray (1993, p.38).

O importante neste trabalho, é a comparação das imagens entre os leões do Palácio do Governo do Maranhão e o emblema 84 de Sebastián Covarrubias Horozco com número 956 da obra de Cull e Vistarini (1999, p. 474) o qual contém o seguinte lema: Governar para servir (*Imperat ut serviat*). Imagem: Leão coroado com uma pata sobre o globo terrestre, com meio corpo de boi. Esta é pois, uma das imagens do palácio, visto que são dois originais que compõem as oito obras que ornaram o Palácio do Governo. Cujo lema: *Imperat ut serviat*. Subscriptio: “¿Qué pensáis que es reynar? Servir muriendo, Los días, y las noches trabajando, y quando vos coméis, o estáis durmiendo, No comer, ni dormir, y estar velando: El Rey parte es león, feroz, y horrendo, De quien el mundo todo está temblando, Y manso buey, del medio cuerpo abajo, Nacido para el yugo, e el trabajo” Cull e Vistarini (1999, p. 474). Comentario: Su materia es lugar común, y por esso no me alarga más.

4.1 SCH Cent. I Emblema 84 e Os Leões do Palácio

Os emblemas do palácio, como já deixamos claro ao longo deste trabalho, são compostos por dois originais. Um deles muito semelhante ao de SCH, o qual segura o Brasão do Estado do Maranhão, com a mesma pata que o de SCH segura o globo, a direita. Já o segundo, mutilado o emblema do Estado para colocar, como sobreposição, o Escudo da República, o leão segura-o com a pata esquerda. As semelhanças são apenas de postura, pois o leão que segura o globo está coroado e os do Palácio não levam coroa alguma.

Podemos identificar nos dois originais dos leões do Palácio, mais uma representação de hieroglíficos que de emblemas. Os elementos que os compõem estão constituídos somente pela *Pictura*, deixando ausentes o *lema* e a *Subscriptio*. Dizemos que o Brasão do Estado do Maranhão⁶ é o emblema heráldico e constitui-se como um dos símbolos oficiais do Estado. O qual se apresenta, contornado por uma moldura, e um círculo que o dividi em quatro partes: as duas partes da direita, estão nas cores verde e

⁶ “O Brasão Estadual foi criado pelo Decreto nº 58, de 30/12/1905, baixado pelo 1º Vice-Governador em exercício Alexandre Colares Moreira Junior e mantido pela Lei nº 416, de 27/8/1906, sancionada pelo Governador Benedito Pereira Leite. O modelo original traz a assinatura do desenhista Lucílio. O Brasão é composto por uma moldura dourada e um círculo central. No centro há quatro partes que representam a [bandeira do Maranhão](#), as cores do [Brasil](#) e a instrução através duma pena e um pergaminho. A forma do contorno da superfície do escudo será a mesma do escudo da Confederação Suíça e será limitada por molduras de estilo barroco amoldadas ao contorno; o campo do escudo será dividido em quatro partes - duas, em um dos lados, contendo as cores nacionais, verde e amarelo, e duas, do outro lado, contendo, a de cima, a bandeira do Estado reproduzida, e a de baixo o emblema da Instrução no meio de raios de luz; o escudo é encimado por uma coroa de louros e as molduras, ornatos e a coroa são da cor dourada”

amarelo, tais quais as cores da bandeira nacional; as duas da esquerda apresentam, na parte superior, a bandeira maranhense e, na parte inferior, o emblema da instrução: um pergaminho atravessado por uma pena. No caso da escultura, o emblema não apresenta cores, pois foi forjado em alto relevo e está na mesma tonalidade do bronze.

CONCLUSÃO

Acreditamos que a imagem consolida o inexistente, aquilo que não tem mais materialidade, o que está ausente de nós. O emblema do leão é, pois, um substituto. E, no caso, do livro de emblema, uma permanente representação ausente de pesquisas no campo das letras. E, quanto aos leões do Palácio são substitutos da natureza ali imantada em corpo escultórico, representante do poder que se solidifica ao imaginário coletivo, substituto e representante, pelo imaginário, das práticas coletivas do homem português nos trópicos, pois foi ele que – “ligou mais do que ninguém a civilização europeia aos trópicos através de uma obra não apenas intuitiva, mas, em parte, científica: de estudo, previsão e experimentação, e não somente de aventura” Freyre (2010, p.69).

Tal experimentação é comprovada pela resultante do leão como emblema de poder herdado do homem português que aqui se aclimatou como figura emblemática de poder. Aquele transplantou para as colônias suas imagens, indumentárias, cores e símbolos, seus mitos e costumes e, dentre um deles, a imagem do leão, que o homem colonizado ludovicense recepcionou para ornamentar e nominalizar a casa do governo com dois originais que se desdobram em oito réplicas, quatro escultura de cada um dos originais.

Ainda que a pesquisa não tenha revelado o teor da numerologia dos oito leões protegendo a primeira e principal morada da cidade, podemos dizer que

“O oito é, universalmente, o número do **equilíbrio cósmico**. É o número das direções cardiais, ao qual acrescenta o das direções intermediárias: o número da rosa-dos-ventos, da Torre dos Ventos ateniense. É, muitas vezes, o número dos raios das rodas, desde a rodela celta até a Roda da lei búdica” Chevalier e Geerbrant (1999, p. 651).

Essas elaborações buscam do passado a imagem de poder dos leões, representando portanto, coisas evanescentes, com as quais mantem, ainda hoje, relação de pertencimento, do que foi similar e significativo no processo de colonização, definindo a enciclopédia de poder que emana da imagem leonina. Tal foi o móbil de nossa investigação, como os emblemas portugueses foram capazes de representar o poder

através da imagem do leão, e, no caso da cidade de São Luís, a estatuária os representa em tamanho natural, demonstrando a aparência e opulência visível do ausente, mas que se consolida na realidade externa do palácio; criando, assim, duas metáforas de imagens: a residência é albergue de poder, pela simbologia do Governante que lá a habita e, ao mesmo tempo, de maneira simbólica, as obras de arte traduzem-se como guardiães de um espaço mitificado pelo poder delas mesmas. Ou seja, a imagem determina, ao ser representado, um vínculo profundo entre emblema e escultura. E, ao mesmo tempo, é a representação de uma arma psicológica imantada que colide, segundo as nossas pesquisas, com várias artes.

Isto porque, como dizem os pesquisadores Vistarini e Cull (p.07)

“El emblema, antes territorio sin dueño, colindante con la literatura y las artes visuales, está en proceso de redescubrimiento y de nueva delineación. (...) Se está aplicando al emblema perspectivas modernas procedentes de la teoría de las comunicaciones, la semiótica y la sociología de la reproducción y de la recepción con el fin de llegar a un mejor entendimiento de su papel en aquella sociedad, y de la interacción entre los emblemas mismos y otras formas culturales” Vistarini e Cull (p.07).

Nos livros de emblemas o leão é quase sempre guarnecido de joias, correntes, coroas e outros símbolos, aqui ele está aprisionado por uma arquitetura colonial que confirma esse “está presente”, que o representa e é representado por outros enigmas de poder, pois ele guarnece o edifício que se deixa habitar a cada quatro anos, por novos homens de poder.

BIBLIOGRAFIA

BAXANDAL, Michael. *Padrões de intenção: a explicação histórica dos quadros*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2006.

BURKE, Peter. *Visto y no visto*. El uso de la imagen como documento histórico. Barcelona: Critica, 2005.

BUXÓ, José Pascual. *El resplandor intelectual de las imágenes: jeroglífica y emblemática*. 1994.

CALDERÓN, Demetrio Estébanez. *Breve diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza Editorial, 2015

CAMPOS, Francisco António de Novaes. *Príncipe perfeito – emblemas de D, Joao de Solórzano*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa: 1985.

CAVALLO, G, y CHARTIER, Roger. (dirs), *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, 1998.

CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos – Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Editora José Olympio, Rio de Janeiro, 1999.

DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem: uma história do olhar no ocidente*. Petrópolis, Vozes: 1993.

FREYRE, Gilberto. *O luso e o Trópico: sugestões em torno dos métodos portugueses de integração autóctones e de culturas diferentes da europeia num complexo novo de civilização tropical*. São Paulo: É Realizações, 2010.

FREYRE, Gilberto. *O mundo que o português criou*. São Paulo: É Realizações, 2010

GUBERN, Román. *Dialectos de la imagen*. Madrid: Ediciones Cátedra. 2017.

GUBERN, Román. *Patología de la imagen*. Cataluña; Editorial Anagrama S. A, 2004.

MARAVALL, Jose Antonio. *La cultura del Barroco – Análisis de una estructura histórica*. Barcelona; Editorial Ariel, 1975.

MARTÍNEZ, A., OSUNA, L., INFANTES, V. *Palabras, símbolos, emblemas*. Madrid: Turpin Editores, 2013.

MCKENZE, D. F., *Bibliografía y sociología de los textos*. Madrid, Ediciones Akal, 2005.

PIDAL, Faustino Menéndez. *Leones y Castillos: emblemas heráldicos en España*. Real Academia Española de la Historia, 1999.

POZA, López. *Paisagens emblemáticas: la construcción del de la imagen simbólica en Europa y America*. Tomo I, 2008.

SOTO, Hernando. *Emblemas moralizadas*. Barcelona: José J. Olañeta Editor y Edicions UIB, 2017.

TORRE, Hipólito de la. *Portugal, España y Africa en los últimos cien años: IV Jornadas de Estudios Luso-Españoles*. UNED – Centro Regional de Extremadura: Mérida: 1992.

VISTARINI, Antonio Bernat e CULL, Jonh T. *Enciclopedia Akal de emblemas españoles ilustrados*. Madrid: Ediciones Akal S.A. 1999.

ZAFRA, Rafael. *Los emblemas de Alciato – traducidos en rimas españolas, 1549*. Barcelona: Ediciones UIB, 2003.

Capítulo 2

“O PAI DO SENHOR DO ENGENHO FOI QUEM O CHAMOU ASSIM: CACHORRO VELHO, E NINGUÉM MAIS VOLTOU A LEMBRAR DO SEU VERDADEIRO NOME”. MEMÓRIA, IDENTIDADE, RESISTÊNCIA E DIÁLOGOS DECOLONIAIS EM PERRO VIEJO, DE TERESA CÁRDENAS

*Rayanne Soares da Paz
Imara Bemfica Mineiro*

**“O PAI DO SENHOR DO ENGENHO FOI QUEM O CHAMOU ASSIM:
CACHORRO VELHO, E NINGUÉM MAIS VOLTOU A LEMBRAR DO SEU
VERDADEIRO NOME”. MEMÓRIA, IDENTIDADE, RESISTÊNCIA E
DIÁLOGOS DECOLONIAIS EM PERRO VIEJO, DE TERESA CÁRDENAS**

Rayanne Soares da Paz

*Graduação em Letras (espanhol) pela Universidade federal de Pernambuco (UFPE),
integrante do grupo de pesquisa SUTRA - Subalternidades, Transculturalidades e
Perspectivas Decoloniais rayannesoarespz@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-9769-1466>*

Imara Bemfica Mineiro

*Pós-doutorado no Centro de Investigación en Identidad y Cultura Latinoamericanas
(CIICLA) da Universidad de Costa Rica, Doutorado em Estudos Literários pela Universidade
federal de Minas Gerais (UFMG), Professora no Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal de
Pernambuco (UFPE) e vice-líder do grupo de pesquisa SUTRA: Subalternidades,
Transculturalidades e Perspectivas Decoloniais. imarabmineiro@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5616-8457>*

RESUMO

A escritora cubana Teresa Cárdenas, vencedora do Prêmio Casa De Las Américas com *Perro Viejo* (2005), destaca-se na literatura latino-americana contemporânea por recriar protagonismo negro em suas obras. Seu livro mais aclamado aborda a escravidão por meio das memórias de um homem que viveu sob essa condição por 70 anos em um engenho de cana-de-açúcar. A pesquisa busca estabelecer um diálogo entre memória e identidade na literatura latino-americana escrita por mulheres, com ênfase no discurso decolonial. A análise da obra considera os discursos histórico-culturais presentes, como danças africanas, rituais religiosos, relação com a natureza e uso de plantas medicinais, todos ligados à sobrevivência e resistência e considera que a literatura

decolonial, que, com base nas teorias de Aníbal Quijano (2000), emerge como uma ferramenta de resistência contra o racismo e a opressão, valorizando a cultura e a história dos povos negros. A narrativa enfoca memória e identidade, evocando as lembranças do personagem principal, Cachorro Velho, para preencher as lacunas em sua ancestralidade e dar voz àqueles que foram silenciados. A obra de Cárdenas é significativa na literatura contemporânea latino-americana, promovendo discussões sobre a decolonialidade.

Palavras-chave: Decolonialidade. Literatura Latino-americana. Identidade. Memória. Teresa Cárdenas.

ABSTRACT

The Cuban writer Teresa Cárdenas, winner of the Casa De Las Américas Prize with *Perro Viejo* (2005), stands out in contemporary Latin American literature for reimagining the Black protagonism in her works. Her most acclaimed book addresses slavery through the memories of a man who lived under these conditions for 70 years on a sugarcane plantation. This research seeks to establish a dialogue between memory and identity in Latin American literature written by women, with an emphasis on decolonial discourse. The analysis of the work takes into account the historical-cultural discourses present, such as African dances, religious rituals, the relationship with nature, and the use of medicinal plants, all linked to survival and resistance. It considers decolonial literature, which, based on the theories of Aníbal Quijano (2000), emerges as a tool of resistance against racism and oppression, valuing the culture and history of Black peoples. The narrative focuses on memory and identity, evoking the memories of the main character, Cachorro Velho, to fill the gaps in his ancestry and give voice to those who have been silenced. Cárdenas' work is significant in contemporary Latin American literature, promoting discussions about decoloniality.

Keywords: Decoloniality. Latin American Literature. Identity. Memory. Teresa Cárdenas.

1. INTRODUÇÃO

Publicado pela Fondo Editorial Casa de Las Américas em 2005, o livro *Perro Viejo*, traduzido no Brasil pela editora Pallas com o título *Cachorro velho* (2010), se desenvolve em torno de alguns temas principais como escravidão, memória e identidade. O livro aborda essas temáticas por meio das memórias muito limitadas de um homem que foi escravizado em um engenho de cana de açúcar ao longo de 70 anos de sua “vida”. Ganhadora do Prêmio Casa De Las Américas no mesmo ano da publicação do livro, a escritora cubana Teresa Cárdenas Ângulo, nascida em Matanzas (Cuba) em 1970, é uma referência na literatura contemporânea afro-latino-americana, reconhecida por recriar

espaços de protagonismo negro na literatura escrita por mulheres e por seu direcionamento ao público infanto-juvenil.

O Prêmio Casa de las Américas, estabelecido em 1959, é concedido anualmente pela Casa de las Américas, localizada em Havana, onde atualmente vive Cárdenas, é um dos prêmios literários mais ilustres e influentes na América Latina e no Caribe. Uma característica distintiva do Prêmio é sua abrangência em relação aos gêneros literários, englobando diversas categorias, como ficção, poesia, ensaios e teatro. Essa diversidade de categorias oferece um espaço substancial de reconhecimento e celebração de autores latino-americanos em diferentes campos da literatura.

O prêmio, ao longo de sua história, tem desempenhado um papel importante ao proporcionar uma plataforma para o reconhecimento do talento literário na América Latina e por sua capacidade de promover a diversidade literária na região. A premiação de autoras notáveis, como Teresa Cárdenas, contribui para a amplificação das vozes femininas na literatura e demonstra a importância de suas produções literárias. As obras premiadas muitas vezes lidam com questões sociais, culturais e políticas cruciais na região. Isso não apenas reforça a relevância da literatura no debate público, como também destaca a contribuição das mulheres escritoras para a discussão dessas questões. Embora as mulheres não estejam em destaque em comparação aos homens, o reconhecimento delas e a garantia de espaço na literatura contemporânea não apenas ampliam o cânone literário, mas também fomenta discussões importantes sobre sociedade, cultura e identidade na região.

É nessa perspectiva que este trabalho está inserido. Os textos literários da escritora cubana Teresa Cárdenas possuem a característica onipresente, nos domínios da história e da narrativa de acontecimentos, contadas sob o ponto de vista da ficção: a escravidão. A fim de agregar aos estudos sobre a decolonialidade, visando uma ressignificação dessas narrativas na América Latina, fundamentado nas teorias do discurso decolonial, este artigo tem o objetivo de estabelecer um diálogo entre memória e identidade na obra de ficção intitulada *Perro Viejo* (2005).

2. REFLEXÕES MULTIFACETADAS A PARTIR DE *PERRO VIEJO*

A escolha da autora de não revelar o nome verdadeiro do personagem principal, conhecido como 'Cachorro Velho', adota uma abordagem alegórica que pode ser analisada

à luz da teoria literária pós-colonial. Esta vertente teórica, representada por críticos como Said (1978) e Bhabha (1994), tem sido frequentemente utilizada para explorar questões de identidade, pertencimento e o impacto do colonialismo. Ao não atribuir um nome ao personagem, a autora evoca a sensação de não pertencimento, uma experiência comum em narrativas pós-coloniais. A falta de um nome pode ser interpretada como um símbolo do desenraizamento cultural e da busca de identidade. Um exemplo claro disso é a maneira como 'Cachorro Velho' lida com a sua própria identidade ao longo da obra, questionando seu lugar no mundo e em sua cultura. Essa opção literária, juntamente com a mistura habilidosa de elementos de história e ficção, cria uma narrativa rica que merece uma análise mais aprofundada.

Durante o período da escravidão, os escravizados foram privados de seus nomes de nascimento e eram forçados a adotar nomes impostos por seus proprietários. Essa prática tinha várias implicações como perda da identidade pessoal, dado que o nome de nascimento muitas vezes carregava significado cultural e histórico, representando sua ligação com sua ancestralidade e história. A substituição dos nomes de nascimento pode ser caracterizada como desumanização a fim de reduzir a existência da pessoa a um objeto, e acarretando no apagamento da história e da cultura de referência dos sujeitos. Além disso, implica também controle e dominação como forma de reforçar a hierarquia de poder.

A noção de Identidade Cultural se refere a como indivíduos ou grupos se identificam com uma cultura específica, muitas vezes além das fronteiras geográficas dos Estados-Nação, conformando uma parte importante das identidades pessoais e coletivas. Isso pode ser especialmente relevante em contextos onde as fronteiras nacionais são menos significativas ou onde diferentes grupos étnicos, culturais ou religiosos coexistem em uma área geográfica (FIGUEIREDO; NORONHA, 2010, p. 200).

Fala-se em identidade cultural quando se quer referir a grupos que não se apoiam em um Estado-Nação, mas que reivindicam a pertença a uma cultura comum. Nesse caso, não se mobiliza a referência geográfica, e a tendência desses movimentos é ser transnacional, baseando-se em categorias tão diversas como raça, etnia, gênero e religião. Todavia, também nesse caso, trata-se de determinar um patrimônio comum e difundi-lo. Isso implica na revisão da história e no questionamento da cultura hegemônica, que não os inclui, na busca de antepassados, na criação de uma linhagem, na escolha de símbolos e até mesmo, por vezes, no estabelecimento, senão de uma língua, ao menos de uma linguagem (FIGUEIREDO; NORONHA, 2010, p. 200).

Isso ilustra como algumas comunidades muitas vezes se identificam com uma cultura partilhada, que tem raízes nas tradições e influências africanas, independentemente das fronteiras nacionais dos países em que vivem. No contexto latino-americano, é patente a presença de grupos mantêm tradições culturais que têm origem na África, e essas tradições muitas vezes desempenham um papel central em suas identidades bem como, em um processo transitivo, as culturas de matriz africana ocupam lugar fundamental na composição de culturas latino-americanas. Nesse sentido, a identidade cultural não está estritamente ligada às fronteiras nacionais, mas sim à herança cultural compartilhada.

Em *Perro Viejo*, a abordagem dos temas que entrelaçam memória e identidade é de extrema importância para enriquecer a narrativa e trazer à tona aspectos cruciais da experiência dos escravizados, de forma a gerar reflexão crítica da situação. O contexto da escravidão é caracterizado pela desumanização, pela perda da autonomia e pelo apagamento das identidades culturais e individuais das pessoas submetidas a essa condição, "El padre del señor fue quien lo llamó así: Perro Viejo, y ya nadie volvió a recordar su nombre verdadero." (CÁRDENAS, 2005, p. 45).

Ao explorar a memória e identidade dos personagens nesse contexto, a literatura de Cárdenas promove um resgate das histórias silenciadas: trazer para dentro das histórias as representações culturais significa humanizar os personagens, promover a empatia e estimular reflexões profundas sobre a história e suas implicações no presente. Dentro da narrativa, a memória desempenha um papel central, pois, é através das memórias dos personagens que a história é contada, na perspectiva do colonizado.

No livro em questão, Cárdenas explora as memórias fragmentadas e dolorosas do personagem principal, Cachorro Velho, revelando as cicatrizes deixadas por sete décadas de servidão em um engenho de cana de açúcar. Essas memórias representam um testemunho vivo da experiência dos escravizados, trazendo à tona não apenas os horrores da escravidão, mas também as lutas, as alegrias e as esperanças que permearam suas vidas. Ao compartilhar essas memórias, a obra destaca a importância de lembrar o passado e mostra que a identidade dos personagens escravizados foi profundamente afetada pelo contexto da escravidão, em que as pessoas escravizadas eram tidas apenas como propriedade, desprovidos de individualidade, dignidade ou valores.

Ao introduzir o conceito de negritude na década de 1930, Aimé Césaire reforçou a ideia de romper com o preconceito branco-colonial que desvalorizava os negros. Em relação à noção de identidade, Césaire destacou a significativa influência da África:

Creio que a África representou para mim, evidentemente, a volta às fontes, a terra de meus pais, portanto, uma imensa nostalgia e, por conseguinte, um lugar de realização. (...) Creio que eu não teria sido o que sou se não tivesse conhecido a África à minha maneira, se não tivesse encontrado os africanos. É, pois, uma coisa extremamente importante, um grande enriquecimento de minha personalidade e isto me deu uma dimensão essencial de mim mesmo que descobria através dos africanos. Este conhecimento da África me permitia ao mesmo tempo conhecer melhor o meu país. (...) é claro que meu conhecimento da África era livresco, eu era tributário do que escreviam os brancos; toda nossa geração, aliás; não estávamos totalmente satisfeitos porque, nesta área, a literatura não era abundante e, mesmo quando existia, ela era certamente parcial. Mas, enfim, do ponto de vista psicológico, afetivo, era para nós uma coisa extremamente importante, e também do ponto de vista cultural, pois pensei que, pela África, nós podíamos captar ao vivo, o gênio negro em exercício. (KESTELOOT, KOTCHY, *apud* FIGUEIREDO, 1998, p. 57)

Os elementos culturais na obra são vitais para a preservação da herança africana na América Latina e para a compreensão das contribuições significativas dessa cultura para a sociedade. Além disso, promove reflexões sobre como as identidades são construídas e manipuladas por estruturas de poder. Ao contar histórias pela perspectiva dos colonizados e dos escravizados, Cárdenas desafia narrativas dominantes e contribui para uma compreensão mais completa da história. Isso, por sua vez, inspira a mudança e o enfrentamento das estruturas opressoras no presente.

Nesse sentido, o discurso decolonial busca desconstruir e desafiar as narrativas e estruturas de poder que emergiram durante o processo de colonização (TORRES-MALDONADO, 2018). É uma abordagem que se concentra na crítica às hierarquias de poder, na reivindicação das vozes subalternas e na descolonização do pensamento e da cultura. A importância da perspectiva decolonial na literatura latino-americana está relacionada à necessidade de questionar as narrativas eurocêntricas que historicamente dominaram a literatura e a história do continente.

Durante o período colonial, as culturas indígenas e africanas foram subjugadas e marginalizadas, e suas vozes foram silenciadas. O discurso decolonial surge como uma ferramenta contra opressão e apagamento, propondo uma reflexão crítica. Na literatura

latino-americana, essa visão promove uma narrativa que dá protagonismo às experiências desses grupos e busca reafirmar sua dignidade e humanidade.

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante” (CANDIDO, 2017, p. 182).

Para criar um imaginário decolonial que busque uma identificação e reconstrução histórica, é essencial o processo de descolonização do pensamento, ou seja, romper com as tradições estéticas e artísticas que, através de uma perspectiva colonial, tentaram impor essa narrativa. Como afirma Frantz Fanon: “Por ser uma negação sistematizada do outro, uma decisão furiosa de recusar ao outro qualquer atributo de humanidade, o colonialismo compele o povo dominado a se interrogar constantemente: ‘Quem sou eu na realidade?’” (FANON, 1968, p. 212). Nesse sentido, a liberdade e o reconhecimento vão além da conquista da independência, sendo fundamental ter protagonismo na construção de narrativas que incluem histórias que foram ocultadas pelo colonialismo.

Nós preferimos falar precisamente desse tipo de tábula rasa que caracteriza de saída toda descolonização. Sua importância invulgar decorre do fato de que ela constitui, desde o primeiro dia, a reivindicação mínima do colonizado. Para dizer a verdade, a prova do êxito reside num panorama social transformado de alto a baixo. A extraordinária importância de tal transformação é ser ela querida, reclamada, exigida. A necessidade da transformação existe em estado bruto, impetuoso e coativo, na consciência e na vida dos homens e mulheres colonizados. Mas a eventualidade dessa mudança é igualmente vivida sob a forma de um futuro terrificante na consciência de uma outra “espécie” de homens e mulheres: os colonos. (FANON, 1968, p. 26).

Isto é, para uma formação autêntica e integral, é fundamental que a sensibilidade seja uma dimensão transversal. Além disso, o compromisso dos escritores em expor e denunciar a miséria, a exploração econômica e a marginalização os torna agentes de uma luta implícita pelos direitos humanos (CANDIDO, 2017, p. 188). Todas as experiências narradas em cada capítulo levam o leitor a questionar as condições sob as quais o regime escravista operava. Ao mencionar as características tonais e rítmicas das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, bem como características histórico-culturais como danças, música e crenças, Lélia González chama a atenção para o fato de que essas características

estão ““cubiertas por la ideología ideológica”. velo de blanqueamiento, es reprimido por clasificaciones eurocéntricas como “cultura popular”, “folclore nacional”, etc., que minimizan la importancia del aporte negro” (GONZÁLEZ, [1988] 2022, p. 70).

As representações de danças africanas, rituais religiosos, relação com a natureza e uso de plantas para fins medicinais em *Perro Viejo* desempenham um papel importante na construção de uma narrativa rica e multifacetada, contribuindo para a exploração da cultura afro-caribenha e das experiências dos escravizados.

Esses elementos enriquecem a história, dando profundidade às vivências dos personagens e ressaltando conexão com suas raízes culturais. As danças africanas representadas na obra são expressões culturais que conectam os personagens à sua herança africana. Essas danças servem como uma forma de resistência e de preservação da identidade cultural. Elas são um lembrete da riqueza cultural que os escravizados trouxeram consigo e que continuaram a praticar, apesar das condições adversas.

As danças que aparecem na obra, como “el garabato, la macuta y el maní” (CÁRDENAS, 2005, p. 67), são manifestações culturais tradicionais que têm raízes em diferentes regiões da América Latina, essas danças combinam tanto elementos africanos como indígenas, e também representam uma forma de comunicação e de expressão de sentimentos unindo os personagens e fortalecendo seus laços culturais. “Tiempo atrás, el guardiero le había escuchado decir a Eulogio Malembe que Añá era un espíritu que vivía dentro del tambor. Por el sonido del tambor, Añá «hablaba».” (CÁRDENAS, 2005, p. 67).

Nas noites em que “os tambores tocavam” (CÁRDENAS, 2005, p. 68), os escravizados se reuniam para praticar suas crenças e culturas, devido à sincretização das religiões africanas, frequentemente praticavam em segredo, longe do conhecimento de seus senhores. As religiões de origem africana têm um papel muito significativo na construção da identidade cultural nos países latino-americanos. Na obra, é possível encontrar uma variedade de informações sobre: “sacrificaban gallos y patos entre las raíces de la ceiba. Era el tributo a Iroko, el árbol centenario donde descansaban las ánimas de los esclavos asesinados en el ingenio” (CÁRDENAS, 2005, p. 67).

Os rituais religiosos representam uma resistência à imposição religiosa dos colonizadores e uma busca por uma espiritualidade que fazia parte de suas origens. Esses rituais também desafiam a tentativa de apagar a religiosidade afrodescendente e ressaltam a importância da fé na vida dos escravizados. No capítulo intitulado *Catecismo*,

o pensamento do velho escravizado era a única forma de manter uma conexão com a África, naquele momento de submissão religiosa:

Para el cura Andrés, Perro Viejo era su mejor pupilo en las clases de catecismo. Los domingos, cuando agrupaban a los esclavos en el batey y el cura sermoneaba bajo el brillo del sol, hablando del Cielo y de los ángeles, el guardiero bajaba la cabeza, humilde y absorto. Afortunadamente para el viejo esclavo, el cura no podía leer los pensamientos. De hacerlos, hubiera descubierto que, en vez de atender las prédicas, Perro Viejo volvía atrás en el tiempo y se veía de niño, con las piernas recogidas, sentado en el suelo del barracón, escuchando estremecido la ceremoniosa voz de la negra Aroni contándole fabulosas historias de África. (CÁRDENAS, 2005, p. 19).

Os escravizados sabiam que a liberdade só existia em memória. As lembranças do ancião retratadas no livro ilustram o desprezo dos senhores de engenho pela vida negra, "Los esclavos sabían que el amo era el dueño de sus vidas, su señor, el que decidía si merecían vivir o no, [...]" y "Disponía todo lo que tuviera que ver con sus vidas y sus muertes [...]" (CÁRDENAS, 2005, p. 17).

Un esclavo sólo era un pedazo de carne maloliente y nada más. Un negro era una bestia, un animal, un bruto, un ladrón, una alimaña, un saco de carbón... Sólo una pieza. Un señor y un negro jamás podrían ser iguales. Perro Viejo lo sabía. Los negros nunca le darían latigazos a un niño por coger un pedazo de pan. No había visto a Cumbá matar a golpes a otro hombre, ni a Beira cortarle la oreja a alguien, ni a Molongo violar a una muchachita... Todas aquellas atrocidades habían venido siempre de los blancos del ingenio o del mayoral. (CÁRDENAS, 2005, p. 18).

Perro Viejo acreditava que as condições desumanas às quais as pessoas negras foram expostas eram exclusivamente responsabilidade dos seres humanos, e não sobrenaturais, "El viejo no le temía el Infierno: había vivido en él desde siempre" (CÁRDENAS, 2005, p. 13). Para ele, a morte poderia significar uma forma de liberdade, de encontrar suas origens:

Otras veces miraba su alma, su espíritu, o lo que fuera, flotando más allá del portón y la hilera de yagrumas, perdiéndose de vista por el camino polvoriento, a través del cual, seguramente, se llegaba a una vida menos dura que la suya. O tal vez, por allí no se iba al Cielo ni al Infierno, sino directamente a África, la tierra de selvas y llanuras donde había nacido su madre. (CÁRDENAS, 2005, p. 13)

O suicídio também era uma dessas formas de tentar a liberdade, muitas vezes durante a formação dos quilombos e nas tentativas de fuga. Essa questão também é abordada no livro de Cárdenas. "El viejo no le temía a la muerte. Ya estaba demasiado

acostumbrado a ella. había visto morir a muchos esclavos." (CÁRDENAS, 2005, p. 61). No livro, o suicídio é discutido principalmente em relação aos escravizados vindos da África, que, para muitos escravos no barracão, eram um mistério em termos de sua origem, principalmente porque falavam pouco ou nada com os outros escravizados. "Se suicidaban con frecuencia o morían intentando escaparse al monte" (CÁRDENAS, 2005, p. 49).

No livro, os escravizados utilizavam a natureza para obter alimentos, remédios e recursos essenciais para sua sobrevivência. "Tumba Cerrada [...] tenía casi cien años [...] así que el señor mandó a que leo sacaran del barracón y no le dieran más comidas, a ver se acababa de morirse [...] vivió casi cinco años más alimentándose de las frutillas de la pomarrosa, como los pájaros del monte." (CÁRDENAS, 2005, p. 14). Essa relação com a natureza demonstra a adaptabilidade e a sabedoria dos escravizados, que exploram o conhecimento tradicional e as práticas de cura para enfrentar os desafios impostos pela escravidão.

Los esclavos utilizaban las hierbas con frecuencia. Para remedio del cuerpo y del alma. Con la artemisa calmaban sus dolores y fiebres. El zumo del apasote servía para ahuyentar las lombrices del vientre de los niños. Con la remisa del copey cicatrizaban las llagas que producían los latigazos. El cocimiento de güira y el de bejuco guaco hacía abortar a las mujeres sus criaturas. El néctar del bejuco lechero calmabalas picadas de alacranes y otros bichos venenosos del campo. Con flores de azucenas y espantamuertos, Carlota frotó la piel de una esclava fugitiva y la de su pequeño hijo y despistó el olfato de los perros que los perseguían. Con hojas de caimito lavaron el cuerpo de Eulogio Malembe antes de enterrarlo. Con parra cimarrona enjuagaban a los recién nacidos antes de que se los llevaran para la Casa Cuna. Con palo Rompehueso, yerbas bibona, caumao y manajú, mata de la víbora, raspalengua, pinipiniche y pimienta china, los hombres del barracón preparaban embrujos contra el alma del señor, contra su cuerpo y su mente. Contra la vida de trabajos e infelicidad que llevaban en el ingenio. Pero el amo parecía inmune a tantos hechizos. Y ni el mayoral ni los perros sucumbían. (CÁRDENAS, 2005, p. 42).

Assim, o uso de plantas para fins medicinais na obra é uma demonstração de resistência. Eles utilizam o conhecimento transmitido de geração em geração para tratar doenças e lesões. Isso não apenas destaca a capacidade de autossuficiência, mas também mostra como eles resistem às limitações de acesso à assistência médica adequada "en la enfermería les curaban con árnica y vinagre, pero había que hacer silencio, pues los gritos de dolor molestaban la siesta de la señora." (CÁRDENAS, 2005, p. 17).

No livro, a representação da natureza para os escravizados também significava refúgio, liberdade e conexão espiritual, como força e contemplação. Ao mencionar a Ceiba, árvore que desempenha um papel simbólico na diáspora africana, uma vez que essa espécie é encontrada em várias regiões do Caribe, América Central e América do Sul, onde chegaram muitos descendentes de africanos escravizados, Cárdenas narra:

Para los esclavos era un árbol sagrado, un guardián de las ánimas y los dioses. Un lugar seguro para dejar ofrendas y ruegos. Perro Viejo no rogaba por una vida más larga, no pedía permiso para pisar la sombra de las ceibas del monte, no ansiaba aliviar su alma con las pócimas de raíces y yerbas. Sabía que las plantas no podrían arrancarle de adentro tanto pesar. Tampoco le traería de regreso todo lo ido. Ni los árboles milagrosos del campo, ni la tierra fértil donde crecían las semillas, ni siquiera, ni siquiera la ceiba majestuosa por la que, según algunos esclavos, Dios bajaba a la tierra cada noche, lo harían. Ninguno tenía el poder de hacerle recuperar lo que había perdido aún antes de nacer. (CÁRDENAS, 2005, p. 43)

Através das histórias dos personagens, a literatura desperta uma conexão emocional que estimula discussões sobre a história e as questões raciais no presente. As práticas culturais africanas foram suprimidas durante a escravidão, mas persistiram de forma subterrânea, que se perpetuam através do racismo estrutural ou racismo velado. Conforme Aníbal Quijano (2000) argumenta, a colonização estabeleceu um sistema duradouro que perpetua a opressão e a exploração, ou seja, as estruturas de poder e domínio que foram estabelecidas durante o período colonial e que ainda moldam as sociedades latino-americanas até os dias de hoje. Cárdenas estabelece uma poderosa conexão entre esses temas, entrelaçando memória e resistência, que são os únicos pilares que mantêm viva as raízes do personagem principal.

Através das pequenas lembranças do Cachorro Velho, são evocados memórias e testemunhos dos escravos mais velhos durante sua juventude, a fim de preencher lacunas em suas próprias lembranças e ancestralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a literatura que aborda a temática da escravidão desempenha um papel importante no processo de conscientização e reflexão crítica sobre as estruturas sociais e históricas que perpetuam a desigualdade racial e a discriminação. Através da literatura, é possível resgatar memórias e identidades apagadas e desmontar narrativas

hegemônicas que legitimam a opressão, desviando o foco do colonizador. Autores e autoras que exploram esse tema, como Teresa Cárdenas, fortalecem a educação e o pensamento crítico, possibilitando o diálogo sobre como as relações de poder e opressão ainda persistem nos dias de hoje.

Trata-se de uma literatura decolonial, fundamental para esse propósito, uma vez que busca desconstruir e descolonizar discursos e narrativas que reproduzem estereótipos, preconceitos e desigualdades raciais. A obra de Teresa Cárdenas é versátil e aborda uma ampla gama de temas, com destaque para a escravidão nas Américas. Sua literatura está enraizada na tradição latino-americana de explorar questões históricas e sociais por meio de várias formas literárias.

O discurso decolonial na literatura de Cárdenas, aprofunda a análise do papel da educação na formação da identidade e na resistência à opressão, destacando a luta dos negros escravizados nas Américas por liberdade e autonomia. Sua obra tem um potencial educativo significativo ao promover a conscientização crítica sobre a escravidão. Além disso, a variedade de temas explorados, que inclui história e cultura africanas, enriquece nossa compreensão das origens da humanidade, diversas tradições culturais e estruturas sociais e políticas. Essa exploração também esclarece a diáspora africana e suas influências na formação de outras culturas, incluindo aquelas na América Latina e no Caribe.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 6. ed., 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2017.

CÁRDENAS, Teresa. **Perro Viejo**. Cuba: Fondo Editorial Casa de Las Américas, 2005.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FIGUEIREDO, E.; NORONHA, J. M. G. Identidade nacional e identidade cultural. In: FIGUEIREDO, Eurídice (Org.). **Conceitos de literatura e cultura**. Niterói: EdUFF; Juiz de Fora: EdUFJF, 2010.

_____. **Construção de identidades pós-coloniais na literatura antilhana**. Niterói / RJ: EDUFF, 1998. (Col. Ensaio, 12).

GONZALEZ, Lélia; ORTIZ, María Camila. **La categoría político-cultural de la amefricanidad**. Revista Epistemologias do Sul, v. 6, n. 1, [1988] 2022.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder: Eurocentrismo y América Latina*. In: LANDER, Edgardo. *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Argentina, CLACSO, p. 201-246, 2000.

SAID, Edward. *Orientalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

TORRES-MALDONADO, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA-BERNARDINO, Joaze; TORRES-MALDONADO, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (orgs). *Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 27-53.



Capítulo 3
METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA: EXPERIÊNCIAS DE GAMIFICAÇÃO NA
INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

Natasha Castro de Souza
Heloísa Reis Curvelo

METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA: EXPERIÊNCIAS DE GAMIFICAÇÃO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

Natasha Castro de Souza (UFMA)

Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

natasha.castro@discente.ufma.br

Prof^a. Dr^a. Heloísa Reis Curvelo (UFMA)

Docente do curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão.

hrc.matos@ufma.br

RESUMO

O rápido avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs têm possibilitado uma série de mudanças nos processos de aprendizagem e ressignificado a relação entre professores e aprendizes. Desta nova realidade, resulta o surgimento de uma diversidade de alternativas metodológicas que visam modernizar as formas de ensinar e aprender, promover a autonomia dos aprendizes e garantir que a aquisição de conhecimentos se dê de forma significativa/contextualizada. Com a popularização das chamadas Metodologias Ativas de Ensino, a Gamificação e a Aprendizagem Baseada em Jogos - ABJ galgam cada vez mais espaço nas salas de aula contemporâneas e se destacam ao transportar para o âmbito educacional elementos que envolvem uma ação intrínseca ao desenvolvimento intelectual humano: o ato de jogar. Neste contexto, esta investigação tem como objetivos (i) identificar os impactos da utilização dos jogos e suas mecânicas no processo de aprendizagem; (ii) mostrar quais são as contribuições dos jogos na inclusão de alunos neurodivergentes. À luz dos pressupostos teóricos desenvolvidos pelos estudiosos ZICHERMANN e CUNNINGHAM (2011) sobre os benefícios do uso dos mecanismos de recompensa, reforço e feedback em contextos de instrução formal e as pesquisas mais recentes realizadas por FADEL (2014), BUSARELLO (2014) e ALVES (2014) a respeito da utilização das mecânicas dos jogos aplicadas ao âmbito de ensino, apresentamos neste artigo os resultados qualitativos obtidos a partir da experiência de aplicação de um projeto de gamificação para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Gamificação. Aprendizagem de língua espanhola. Inclusão. Autismo.

RESUMEN

El rápido avance de las Tecnologías de la Información y Comunicación - TIC ha posibilitado una serie de cambios en los procesos de aprendizaje y ha redefinido la relación entre profesores y alumnos. De esta nueva realidad surge una diversidad de alternativas metodológicas que buscan modernizar las formas de enseñar y aprender, promover la autonomía de los alumnos y asegurar que la adquisición de conocimientos sea significativa y contextualizada. Con la popularización de las llamadas Metodologías Activas de Enseñanza, la Gamificación y el Aprendizaje Basado en Juegos - ABJ ganan cada vez más espacio en las aulas contemporáneas y se destacan al llevar al ámbito educativo elementos que involucran una acción intrínseca al desarrollo intelectual humano: el acto de jugar. En este contexto, esta investigación tiene como objetivos identificar los impactos de la utilización de los juegos y sus mecánicas en el proceso de aprendizaje y mostrar las contribuciones de los juegos en la inclusión de alumnos neuro diversos. A la luz de los presupuestos teóricos desarrollados por los estudiosos ZICHERMANN y CUNNINGHAM (2011) sobre los beneficios del uso de los mecanismos de recompensa, refuerzo y retroalimentación en contextos de instrucción formal, y las investigaciones más recientes realizadas por FADEL (2014), BUSARELLO (2014) y ALVES (2014) acerca de la utilización de las mecánicas de los juegos aplicadas al ámbito de la enseñanza, presentamos los resultados cualitativos obtenidos a partir de la experiencia de aplicación de un proyecto de gamificación para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

Palabras clave: Metodologías activas. Gamificación. Aprendizaje de lengua española. Autismo.

1. INTRODUÇÃO

Com o expressivo desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos últimos anos, as relações entre professores e alunos vão sendo ressignificadas à medida em que os interesses dos discentes adaptam-se a essa complexa realidade, tornando cada vez mais necessário o desenvolvimento de novas estratégias metodológicas capazes de garantir a aprendizagem significativa.

Neste contexto, as Metodologias Ativas de Ensino (MAEs) ganham espaço nas salas de aula, e a busca por métodos que promovam o protagonismo dos aprendizes origina um leque diversificado de formas de ensinar e aprender, promovendo uma maior valorização do envolvimento do aluno dentro e fora do ambiente escolar por meio de abordagens educacionais fundamentadas em desafios, solução de problemas e pensamento crítico.

Em meio a essa gama de novas possibilidades, incide sobre o professor o desafio de adaptar-se ao contexto emergente, repensar suas práticas educativas e traçar

estratégias que possam dialogar com o cotidiano dos alunos. A essa já desafiadora missão, soma-se ainda o imperativo de garantir uma educação inclusiva, baseada nos princípios de equidade, cidadania, e a criação de um ambiente de aprendizagem que considere as diferenças entre aprendizes, suas particularidades e distintas formas de aprender.

Diante desse cenário, o presente estudo se propõe a analisar o impacto do uso das metodologias de Gamificação e Aprendizagem Baseada em Jogos no processo de aprendizagem, especialmente no que diz respeito ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, assim como de suas contribuições para a garantia da inclusão de alunos diagnosticados com Transtornos do Espectro Autista (TEA).

Para fundamentar esta investigação e melhor compreender as bases para aplicação da Gamificação e da Aprendizagem Baseada em Jogos - ABJ, dialogamos com os estudos desenvolvidos por Fadel (2014), Busarello (2016), Alvez (2014) e Santaella (2018) sobre os benefícios do uso das MAEs no processo de ensino-aprendizagem e as pesquisas realizadas por Zichermann e Cunningham (2011) sobre a aplicação dos jogos e seus mecanismos em sala de aula.

A partir deste estudo de caso, pretende-se abrir margem para novas reflexões a respeito do uso das MAEs e sua relação com o processo de inclusão, identificar os desafios que permeiam a prática do professor de línguas estrangeiras no contexto atual e formular propostas de intervenção baseadas em experiências reais da atividade docente.

Para melhor estruturação do artigo, optou-se pela divisão nas seguintes seções: a) Metodologias Ativas de Ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras b) Gamificação e Aprendizagem baseada em jogos c) Gamificação e Abj no ensino de línguas d) Contribuições da Gamificação e da Abj à inclusão de alunos com TEA e) Procedimentos Metodológicos f) MAEs e aprendizagem de língua espanhola: experiências de gamificação na inclusão de alunos com TEA g) Aspectos quantitativos e) Aspectos qualitativos f) Considerações finais.

2. METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Frente à necessidade de adaptar os modelos educativos, as MAEs surgem como alternativas promissoras em oposição aos métodos tradicionais do ensino de línguas. Consequentemente, métodos como o Estímulo-Resposta, o Audiolingual, a Gramática-

Tradução e o Enfoque Comunicativo são gradualmente substituídos por abordagens que priorizam o protagonismo dos aprendizes no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para além das salas de aulas, podemos observar a popularização das MAEs também no âmbito das investigações académicas. Segundo Mattar (2017, p. 21), no ano 2000 era possível identificar apenas 14 artigos que faziam menção ao termo “Metodologias Ativas” na plataforma de busca Google Acadêmico. Ao realizar uma nova busca no ano de 2016, o pesquisador encontrou 1.310 referências ao mesmo título. Atualmente, em 2023, já é possível encontrar mais de 233.000 títulos que exploram as MAEs como objeto de estudo.

Esses números representam o aumento do interesse da comunidade científica em torno do tema e apontam para a relevância que as MAEs têm ganhado no contexto educacional atual. Esse crescimento no número de investigações sobre o tema pode ser atribuído a uma crescente valorização da participação ativa dos alunos em seus processos de aprendizagem, bem como ao reconhecimento dos benefícios proporcionados por essas abordagens.

Pereira (2012, p.23) afirma que, “por Metodologia Ativa entendemos todo o processo de organização da aprendizagem cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante.” Isto é, são um conjunto de estratégias didáticas que têm como objetivo incentivar o protagonismo do aluno na construção do conhecimento, tornando-o mais autônomo e participativo no seu processo de aprendizagem.

Em concordância, Bastos (2006) compreende as MAEs como abordagens pedagógicas que deslocam o aluno para o centro do processo e o convertem em sujeito agente, podendo ser caracterizadas como processos interativos de conhecimento desenvolvidos a partir da aplicação de atividades de análises, estudos e pesquisas individuais ou coletivas nas quais a aprendizagem depende do próprio aluno.

Segundo essa perspectiva, a mudança de enfoque proposta pelas MAEs possibilita uma ressignificação da relação professor-aluno e transfere ao aprendiz o papel de sujeito ativo em seu percurso de aprendizagem, permitindo que este se aproprie de sua própria construção de conhecimento e passe a ocupar a posição central deste processo. Entretanto, cabe ressaltar que essa reconfiguração não se trata de uma total inversão de papéis; o professor não passa a atuar passivamente como espectador, mas sim a agir colaborativamente, pois:

conceber o ato de ensinar como ato de facilitar o aprendizado dos estudantes faz com que o professor os veja como seres ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos, enquanto ele passa a ser visto pelos alunos como facilitador dessa construção, como mediador do processo de aprendizagem, e não como aquele que detém os conhecimentos a serem distribuídos” (OLIVEIRA, 2010, p. 29).

O termo Metodologias Ativas atribuído às tendências metodológicas insurgentes reflete simultaneamente o caráter de ambos envolvidos no processo educativo: professor e aprendiz, uma vez que essas abordagens surgem como opositoras aos métodos tradicionais nos quais o aluno era visto como passivo. Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem por meio das MAEs é encarado não mais como um ato hierárquico onde o suposto detentor do conhecimento é o único sujeito operante e, sim como uma ação colaborativa na qual ambos envolvidos exercem funções complementares.

Outra característica bastante presente nestas abordagens é o trabalho em equipe. Ao promover atividades coletivas, os profissionais que usam as MAEs buscam desenvolver/estimular habilidades como a colaboração, a comunicação e a resolução de conflitos, que são competências consideradas importantes para o desenvolvimento social dos aprendizes assim, em contraste à sala de aula tradicional, o ambiente de aplicação deve estimular a autoaprendizagem e a colaboração, despertar a curiosidade do aluno e oferecer-lhe ferramentas para que seja capaz de desenvolver suas capacidades tanto no âmbito formal quanto psicossocial.

As MAEs visam estimular a criatividade e a autonomia dos alunos tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico. No campo das línguas não é diferente, tais metodologias têm sido amplamente utilizadas e se demonstram especialmente eficazes como alternativa ao modelo tradicional, permitindo uma abordagem mais comunicativa e contextualizada e promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico que favorece o desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Para além disso, Santaella (2018) defende que a utilização das MAEs no ensino de línguas estrangeiras pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades ainda mais complexas como a compreensão e expressão oral e escrita, pois, segundo o autor, além de fomentar o engajamento dos alunos nas atividades de prática dentro e fora da sala de aula, permitem que experimentem diferentes formas de comunicação e expressão e estimulam a cooperação mútua que é essencial no processo de aquisição linguística.

Nesse sentido, as MAEs se destacam como abordagens fundamentais para o ensino de línguas estrangeiras ao proporcionarem um ambiente capaz de contribuir para a

aquisição de competências linguísticas complexas e para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação de indivíduos aptos a se comunicarem de forma assertiva em diferentes contextos.

Dentre as Metodologias Ativas amplamente empregadas no ensino de línguas estrangeiras, destacam-se:

- 1) **Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP):** Esta abordagem utiliza atividades de natureza colaborativa nas quais os alunos são desafiados a realizar projetos que envolvam a utilização da língua-alvo para a pesquisa, criação e apresentação de seus resultados. Tal metodologia promove a imersão na língua e incentiva a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.
- 2) **Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom):** Neste modelo, o conteúdo teórico é disponibilizado previamente aos alunos, fora do ambiente de sala de aula, mediante recursos como vídeos, leituras e atividades online. O tempo em aula é, então, dedicado a práticas interativas, discussões dos materiais e atividades que ampliam o aprendizado e possibilitam a aplicação concreta dos conteúdos teóricos.
- 3) **Aprendizagem Baseada em Jogos:** Nesta abordagem são utilizados jogos e atividades lúdicas como formas de estimular a assimilação dos conteúdos. Jogos de tabuleiro, recursos digitais, simulações e atividades competitivas são exemplos de estratégias utilizadas no ensino da língua-alvo.
- 4) **Gamificação:** A utilização desta metodologia se baseia em introduzir elementos típicos da estrutura dos jogos, como recompensas, desafios e competições para engajar os aprendizes e estimular a participação nas atividades de uso da língua-alvo.
- 5) **Rotação por Estações (Station Rotation):** Nessa metodologia, os alunos são distribuídos em grupos pequenos e se deslocam entre diferentes estações de aprendizagem, onde encontram atividades diversificadas, adequadas aos seus níveis de habilidades e interesses. Esse formato possibilita que cada estudante avance em seu próprio ritmo, recebendo atenção mais individualizada e feedback do professor.

Essas abordagens evidenciam a capacidade das MAEs de potencializar as experiências educacionais enriquecedoras, impulsionando o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras de maneira mais eficiente e estimulante. Ao enfatizar a participação ativa dos alunos, tais estratégias contribuem para a formação de indivíduos comunicativamente competentes.

2.1 GAMIFICAÇÃO E APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS

Dentre as MAEs em evidência nos últimos anos, a Gamificação e a Aprendizagem Baseada em Jogos galgam cada vez mais espaço nas salas de aula contemporâneas e se destacam ao transportar para o âmbito educacional elementos que envolvem uma ação intrínseca ao desenvolvimento intelectual: o ato de jogar. Tal ato pode ser compreendido como uma parte essencial da atividade humana, uma vez que está diretamente relacionado com o processo de desenvolvimento psicofisiológico e compreende uma necessidade básica de seu processo de formação.

Neste sentido, o caráter essencial dos jogos na vida humana se deve a razões que ultrapassam fatores como o mero “entretenimento”. Conforme defende Huizinga (2021) em sua tese sociológica, os jogos possuem uma dimensão histórica e antropológica que refletem uma relação ainda mais profunda.

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo. Os animais brincam tal como os homens (HUIZINGA, 2021, p. 4).

Para o autor, a intensidade e o poder de fascinação do jogo não podem ser explicados por análises meramente culturais, pois, conforme afirma, “mesmo ao nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico, sendo, portanto, uma atividade intrínseca ao aprendizado em seus mais diversos níveis de complexidade.” (HUIZINGA, 2021, p. 4).

Baseados nestas premissas e aproveitando-se das capacidades de fascinação e engajamento, diversos setores sociais têm incorporado metodologias que utilizam os jogos como base principal. A Gamificação e a ABJ, por exemplo, estão inseridas em práticas cotidianas de diferentes setores da sociedade.

Na área corporativa, por exemplo, as mecânicas dos jogos são frequentemente utilizadas para o alcance de metas coletivas e têm se mostrado bastante eficazes como método de auxílio em capacitação/treinamentos e seleções de candidatos. Na medicina, por sua vez, vários aplicativos baseados em jogos têm sido desenvolvidos para incentivar a adoção de hábitos saudáveis e monitorar o progresso de pacientes, a exemplo dos *apps* *Zombies Run!*, *SuperBetter* e *Fitbit*.

No âmbito da educação, as metodologias que utilizam os jogos e suas mecânicas ganharam expressivo espaço nos últimos anos. Como exemplo dessa expansão, podemos citar as diversas ferramentas educacionais desenvolvidas para incorporar a Gamificação e a ABJ no processo de aprendizagem, como é o caso das plataformas *Kahoot*, *Wordwall* e *Classcraft*.

Embora a gamificação e a ABJ tenham se popularizado ao longo dos últimos anos, ainda é comum encontrarmos divergências em relação às suas definições e ambas são frequentemente confundidas. Dado este fato, faz-se necessário enfatizar a distinção entre elas, considerando que possuem finalidades e características distintas.

Conforme esclarece Santaella (2018), a Gamificação pode ser resumida como “um processo em que se aplicam elementos lúdicos em contextos não relacionados a jogos”. Nessa abordagem, os elementos constituintes dos jogos são utilizados como ferramentas motivadoras com o objetivo de aumentar o interesse e a participação dos envolvidos.

De forma similar, Fardo (2023) afirma que a gamificação propõe a aplicação de um conjunto de elementos comumente encontrados nos jogos em ambientes que não fazem parte do universo lúdico, com o intuito de gerar níveis semelhantes de engajamento e motivação gerados pelos games.

Para Zucherman e Cunningham (2011), a gamificação se apresenta como uma sistemática cujos objetivos são: aumentar a motivação dos participantes na execução de determinada tarefa, auxiliar na resolução de problemas e gerar engajamento de determinados públicos a atividades antes encaradas como monótonas.

A gamificação, portanto, não se limita apenas à utilização das mecânicas dos jogos em contextos formais, mas contempla também a resolução de problemas a partir delas, isto é, a aplicação da metodologia deve ir muito além da participação em um jogo e incorporar, a partir dos jogos, “a utilização dos elementos mais eficientes, presentes nas mecânicas, dinâmicas e estética, para reproduzir os mesmos benefícios que o ato de jogar proporciona”. (BUSARELLO, 2016, p. 28).

Dentre os elementos provenientes dos jogos comumente adaptados no processo de gamificação, é comum observar o uso da atribuição de pontos, recompensas, desafios, narrativas e superação de níveis de dificuldade. Assim, o objetivo principal do método é envolver e motivar as pessoas para alcançar seus objetivos à medida em que torna um processo formal mais divertido e engajador e incentiva os participantes a realizar determinadas atividades (KAPP, 2012).

A Aprendizagem Baseada em Jogos, por sua vez, é uma metodologia que utiliza *serious games* projetados com o fim específico de facilitar a aprendizagem de determinado conteúdo ou habilidade podendo ser utilizada para ensinar uma ampla variedade de conteúdos formais, competências cognitivas, comportamentais e socioemocionais.

Ao observar a finalidade de ambas metodologias, podemos afirmar que a principal diferença entre elas consiste no fato de que enquanto a gamificação utiliza as mecânicas e o designer dos jogos para gerar engajamento e motivação na realização de tarefas, a ABJ tem como fim a aprendizagem por meio de jogos planejados com base em conteúdo ou habilidades específicas, sendo, portanto, atividades opostas:

No sentido oposto ao processo de gamificação, os *serious games* são objetos lúdicos por natureza, originalmente estruturados como jogos, mas que seguem o vetor contrário: direcionam elementos pertencentes ao “universo não lúdico”, do mundo “sério”, para uma estrutura nativa de jogo (SANTAELLA, 2018, p. 20).

Ao aliarmos as duas metodologias, é possível criar experiências de aprendizagem ainda mais motivadoras e que mantenham objetivos educacionais claros e bem definidos. Deste modo, a ABJ pode ser utilizada de forma complementar à gamificação, garantido a aquisição de conteúdos educacionais estruturados que ajudem a promover a plena aprendizagem dos estudantes, pois conforme aclara Santaella (2018, p. 22):

[...] um projeto de gamificação pode ser composto não só por elementos de design de jogos, mas também por um jogo já completo, desde que ele atenda ao objetivo que se pretende no processo de gamificação. [...] ou seja, os *serious games* podem ser utilizados como instrumentos de um processo de gamificação.

Portanto, o uso da gamificação combinada à ABJ se configura como uma estratégia efetiva para a promoção da aprendizagem significativa, uma vez que a gamificação melhora a motivação e o interesse dos alunos, enquanto a ABJ promove a aquisição de habilidades complexas e garante a objetividade do processo de aprendizagem.

2.2 GAMIFICAÇÃO E ABJ NO ENSINO DE LÍNGUAS

A aplicação do método ativo de ensino a partir da utilização dos jogos se mostra especialmente efetivo no que se refere ao ensino de idiomas, pois promove o

desenvolvimento das competências comunicativas e coloca os estudantes em situações desafiadoras de uso da língua. (BUSARELLO, 2016).

Santos e Guerra (2018), avaliam a Gamificação como uma grande aliada no processo de aprendizagem por estimular a participação ativa dos alunos nas atividades propostas e aumentar o interesse pelos conteúdos gramaticais, comumente encarados como monótonos e desinteressantes. Semelhantemente, Huertas (2019) defende que para além do fator da motivação, o uso das MAEs baseadas em jogos pode potencializar a retenção de informações, ajudando na fixação de vocabulário.

De acordo com Alvez (2014), outra vantagem destas metodologias é a variedade de formas pelas quais podem ser desenvolvidas: seja através da utilização de jogos completos que envolvam a prática da língua alvo (como jogos de perguntas e respostas, jogos de tabuleiro, jogos de simulação) ou por meio da utilização de plataformas digitais que apresentem atividades gamificadas.

Como principal deste uso, podemos citar uma das ferramentas mais populares de gamificação educativa: o *Duolingo*. Desenvolvida para o ensino de línguas estrangeiras, a plataforma utiliza a mecânica dos jogos para incentivar os usuários a progredirem nos diferentes níveis de aquisição de vocabulário, gramática e habilidades comunicativas à medida em que desbloqueiam novos desafios e recebem medalhas virtuais.

Outros exemplos são os sites *LyricsTraining* e *Islcollective*; plataformas de aprendizagem que permitem a criação e compartilhamento de atividades gamificadas com enfoque no desenvolvimento da compreensão auditiva a partir de videoclipes musicais, cenas de filmes, documentários e outras mídias.

3. CONTRIBUIÇÕES DA GAMIFICAÇÃO E DA APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS À INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

Segundo o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- DSM* (APA, 2014), os Transtornos do Espectro Autista - TEA são alterações do neurodesenvolvimento que afetam diferentes aspectos a nível de comunicação, interação social e comportamento dos indivíduos afetados e podem ser classificados em 3 diferentes níveis de apoio; nível 1: exigindo apoio; nível 2: exigindo apoio substancial; nível 3: exigindo apoio muito substancial.

Embora os alunos diagnosticados com TEA tenham o direito à educação legalmente assegurado pela Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), professores e instituições ainda enfrentam o desafio diário da falta de treinamento especializado e de recursos que garantam a efetiva inclusão nas salas de aula de ensino regular.

A essas dificuldades, soma-se ainda a perpetuação dos estereótipos sociais que comprometem a inclusão e as experiências educacionais desses alunos e impedem que instituições e educadores adotem uma abordagem mais adequada às suas particularidades. A urgência de propostas educativas inclusivas voltadas para os transtornos de desenvolvimento se demonstra ainda mais evidente considerando a crescente taxa de estudantes diagnosticados nos últimos anos (ALMEIDA & NEVES, 2020).

De acordo com dados publicados pelo Censo Escolar de 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, foram identificadas 1,5 milhões de matrículas de estudantes com algum tipo de Transtorno Global de Desenvolvimento na Educação Básica brasileira. Segundo esse levantamento, entre 2018 e 2022, o número de estudantes identificados na educação infantil sofreu um acréscimo de 100,8% (BRASIL, 2023).

Esse expressivo crescimento se dá por diversos fatores como: a mudança nas definições e critérios diagnósticos ao longo do tempo, a possibilidade de diagnóstico precoce e uma maior conscientização social devido à facilitação do acesso à informação por meio das TICs (RIOS, ORTEGA, ZORZANELLI, & NASCIMENTO, 2015).

O relatório produzido pelo INEP, destaca a prevalência de alunos incluídos em salas de aula regulares e evidencia a urgência de uma formação de educadores voltada para práticas pedagógicas que considerem as necessidades individuais dos alunos e suas diferentes formas de aprender. Essa individualização do processo de ensino dentro da perspectiva inclusiva é de extrema importância para o desenvolvimento da autonomia e da identidade do sujeito autista, pois conforme explica Orrú (2009, p. 111):

O autista, sendo um indivíduo único, é exclusivo enquanto pessoa. [...] suas manifestações comportamentais diferenciam -se segundo seu nível linguístico e simbólico, quociente intelectual, temperamento, acentuação sintomática histórico de vida, ambiente, condições clínicas, assim como todos nós.

Ainda segundo o autor, as metodologias que envolvem recursos inovadores são particularmente benéficas quando aplicadas com alunos autistas, pois oferecem recursos

interativos que auxiliam a superar as dificuldades referentes à interação social, linguagem e comunicação. Neste sentido, as metodologias ativas atuam como ferramentas valiosas ao deslocar o aluno para o centro do processo de aprendizagem, permitindo que suas habilidades individuais sejam exploradas e suas dificuldades consideradas.

No que se refere ao uso de jogos como estratégia de inclusão, Camargo *et al* (2019) salientam que estas metodologias favorecem ainda a participação dos alunos nas atividades colaborativas e promovem melhoras significativas em aspectos como concentração, engajamento e previsibilidade. Conforme explicam os autores, os elementos presentes nos jogos são capazes de estimular a criatividade e melhorar a compreensão subjetiva dos alunos.

No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, a inclusão de alunos com TEA pode ser ainda mais desafiadora, uma vez que o processo de aprendizagem da linguagem é altamente cognitivo e requer habilidades como atenção, memória, percepção auditiva e destrezas comunicativas que representam dificuldades à uma grande parte dos alunos autistas. Nesse contexto, é importante buscar estratégias de ensino que levem em consideração as necessidades individuais de cada aluno, a fim de garantir a inclusão e acessibilidade desses estudantes.

Neste sentido, a Gamificação e a Aprendizagem Baseada em Jogos figuram como alternativas metodológicas promissoras para o ensino inclusivo e efetivo de línguas estrangeiras e outras disciplinas, pois permitem a adaptação do processo de aprendizagem às diferentes necessidades e habilidades dos alunos, tornando o processo de aprendizagem motivador.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada neste estudo baseou-se em uma abordagem mista, combinando elementos de pesquisa qualitativa e quantitativa (CRESWELL, 2010). Quanto aos fins desta investigação, a consideramos de caráter exploratório (GIL, 1997), uma vez que o tema é ainda pouco abordado em estudos acadêmicos.

Para a elaboração do estudo, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: (i) investigação bibliográfica de dados estatísticos e documentos disponíveis no acervo público governamental e em meios eletrônicos; (ii) realização de entrevistas com alunos e seus responsáveis legais; (iii) análise dos laudos e relatórios

médicos fornecidos; (iv) elaboração do Plano de Estudos Individual-PEI; (v) adaptação do material didático; (vi) criação e adaptação das atividades gamificadas e jogos específicos; (vii) aplicação de questionários; (viii) análise dos dados.

Os critérios adotados para a escolha dos participantes foram: (i) Possuir diagnóstico de TEA com laudo emitido por profissional da saúde; (ii) apresentar dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de linguagem; (iii) estar inserido em turma de ensino regular.

Ao todo, participaram do estudo 5 alunos com idades entre 12 e 14 anos, com diferentes níveis de suporte e comorbidades. Para preservar a privacidade e confidencialidade dos participantes, optou-se por utilizar a nomenclatura "Aluno" seguida de um número em substituição aos seus nomes e, como variantes, foram consideradas as seguintes características: idade, sexo, nível de suporte, comorbidades, especificidades (Cf. tabela 1).

Tabela 1: Características dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) participantes do estudo.

ALUNOS	SEXO	IDADE	NÍVEL DE SUPORTE	COMORBIDADES	ESPECIFICIDADES
ALUNO 1	MAS	12	1	Dislexia	Hiperatividade e sensibilidade a estímulos auditivos
ALUNO 2	FEM	12	1	TAG e depressão maior	-
ALUNO 3	MAS	13	1	-	Ausência de interesse por interação social
ALUNO 4	MAS	13	2	Ansiedade Social	Hiperatividade e estereotipias motoras
ALUNO 5	MAS	14	3	Deficiência intelectual, TDA e ansiedade social	Déficits de memória, baixa função executiva, estereotipias motoras e frases idiossincráticas

Fonte: elaboração da autora.

Ao considerar as particularidades dos alunos, tornou-se possível planejar e aplicar o projeto de gamificação com foco na acessibilidade e inclusão. Para tal, a coleta de dados nas entrevistas e análises de laudos foi de grande relevância para compreender as necessidades específicas de cada um e, assim, elaborar atividades adaptadas. Além disso, foram considerados os reforçadores positivos mencionados pelos alunos.

5. EXPERIÊNCIAS DE GAMIFICAÇÃO E APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

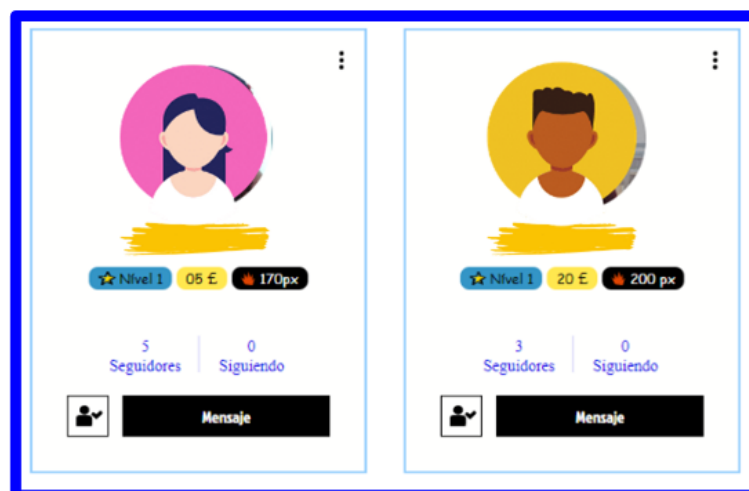
Com base nos dados coletados, foi criada a narrativa *Escola de Detetives* que serviu de base para a gamificação das unidades didáticas. Nesta narrativa, os alunos foram convidados a assumir o papel de investigadores, desvendando diferentes casos nos quais precisavam utilizar as quatro habilidades linguísticas em língua espanhola (expressão oral e escrita, compreensão auditiva e leitora), decifrar pistas, resolver enigmas e superar os quatro níveis de dificuldade do projeto gamificado.

Para armazenamento das atividades, foi desenvolvida uma plataforma online de divulgação e controle de pontos e recompensas. Tal plataforma digital foi projetada com o objetivo de proporcionar um ambiente interativo para os alunos, tornando o processo de aprendizagem da língua espanhola uma experiência motivadora e estimulante.

Nesta plataforma foram disponibilizadas missões personalizadas, alinhadas aos objetivos pedagógicos e aos conteúdos formais previstos para cada etapa de aprendizagem. Tais personalizações foram realizadas de acordo com os Planos de Ensino Individualizados - PEIs - dos alunos com TEA, garantindo a inclusão e acessibilidade.

As missões consistiam em desafios, enigmas e jogos interativos que exigiam o uso prático e contextualizado da língua espanhola. Ao completar com sucesso cada atividade, os alunos eram recompensados com pontos, cuja divulgação ocorria de forma virtual, conforme exemplificado na figura 1:

Figura 1: Tela da plataforma “Elegame”, página de resultados.



Fonte: elaboração da autora.

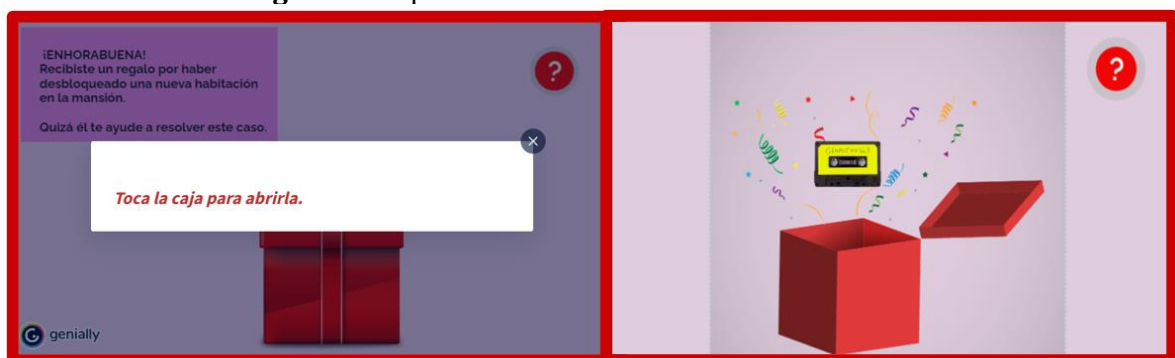
O uso da plataforma se destacou positivamente por promover a interação e a colaboração entre os alunos através das ferramentas de comunicação: chats, grupos de debate e fóruns nos quais era possível enviar dúvidas e compartilhar experiências, criando um ambiente de aprendizado colaborativo.

No que se refere aos jogos digitais disponibilizados, ao longo do desenvolvimento das unidades gamificadas, foi necessário realizar diferentes adaptações para a simplificação de estruturas gramaticais e a inserção de fases de treinamento, garantindo a compreensão de todos os alunos e detectando os níveis de conhecimento linguístico e capacidade para memorizar, interpretar, relacionar informações e resolver problemas.

Após a finalização das atividades, os resultados eram analisados a fim de identificar o tipo de dificuldade enfrentada (linguística, interpretativa, de memorização, de relação entre informações, de abstração, etc). Em seguida, eram realizadas adaptações nas tarefas e nova aplicação com o aluno, verificando se as adaptações melhoraram ou não no seu desempenho.

Na figura 3, podemos observar um exemplo de fase de treinamento que consistia em abrir uma caixa de presentes para revelar uma pista. Nesta etapa foi observado a capacidade dos alunos em manipular o recurso (caixa) sem necessidade de comando direto. Como instrução, foi inserido o símbolo de interrogação clicável, cujo conteúdo revelava o comando: "toque a caixa".

Figura 3: Sequência de telas da 1ª fase de treinamento.

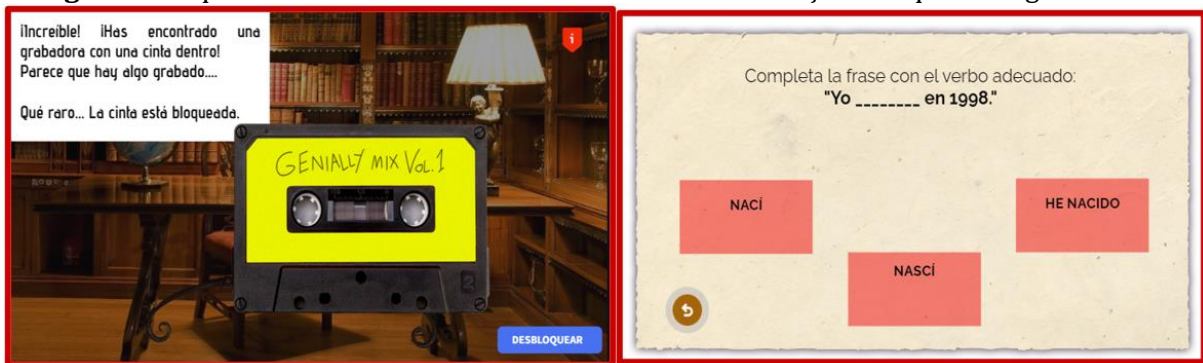


Fonte: elaboração da autora.

Ao tocar a caixa e revelar o gravador, os alunos recebiam uma pista que daria acesso à fase seguinte e para desbloquear o gravador e ouvir os áudios, era necessário responder uma série de perguntas gramaticais em língua espanhola. Dessa forma, foi

possível identificar o nível de compreensão dos alunos nas aulas teóricas e definir quais conteúdos e estruturas gramaticais poderiam ser utilizados nas missões oficiais.

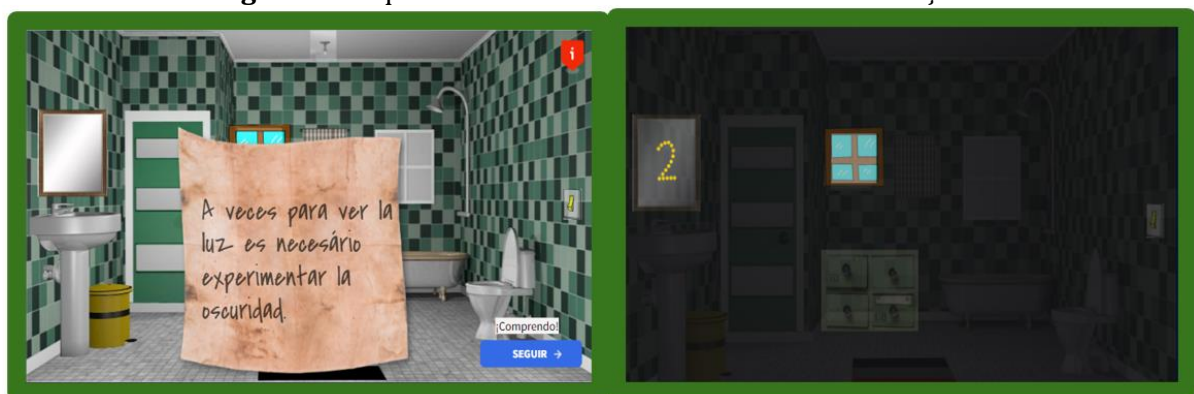
Figura 4: Sequência de telas da 2ª fase de treinamento: Inserção das questões gramaticais.



Fonte: elaboração da autora.

Os níveis de complexidade das atividades foram ajustadas gradativamente conforme a evolução dos estudantes nas fases de treinamento. Essa progressão gradual permitiu que os alunos avançassem em seus próprios ritmos, ao mesmo tempo em que possibilitou a identificação das áreas de dificuldade de cada um e a adaptação dos conteúdos, materiais didáticos e avaliativos conforme as necessidades individuais observadas.

Figura 5: Sequência de telas da fase de treino nível avançado.



Fonte: Elaboração da autora.

Além dos conteúdos gramaticais e das habilidades funcionais, foram trabalhados conteúdos lexicais conforme as unidades didáticas abordadas em sala de aula. A prática do vocabulário foi promovida por meio de diversas estratégias, tais como a utilização de mapas para explorar o léxico relacionado às partes da casa, elaboração de listas de

compras para abordar o léxico associado a alimentos e criação de cenários com descrições de objetos para aprimorar o vocabulário em diferentes contextos.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

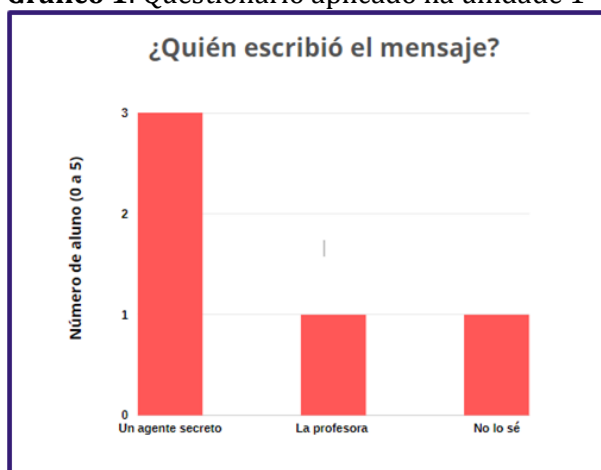
Os resultados da aplicação do projeto foram abordados com ênfase em aspectos qualitativos e quantitativos. No que se refere aos qualitativos, baseiam-se na observação das interações realizadas durante a realização das atividades gamificadas e no progresso dos estudantes em relação às habilidades linguísticas. Os resultados qualitativos, por sua vez, foram obtidos a partir da base de dados coletada, como a pontuação dos alunos nos jogos, a evolução nos níveis de dificuldade e os padrões de respostas aos questionários.

6.1 ASPECTOS QUANTITATIVOS

Ao avaliar o desempenho geral dos alunos, constatou-se que 100% dos participantes conseguiram finalizar o projeto, realizando as atividades propostas e obtendo pontos de experiência para superar o último nível de dificuldade. Esses resultados são bastante positivos, uma vez que indicam que as metodologias utilizadas foram eficazes em manter os alunos engajados durante todo o processo de aprendizagem.

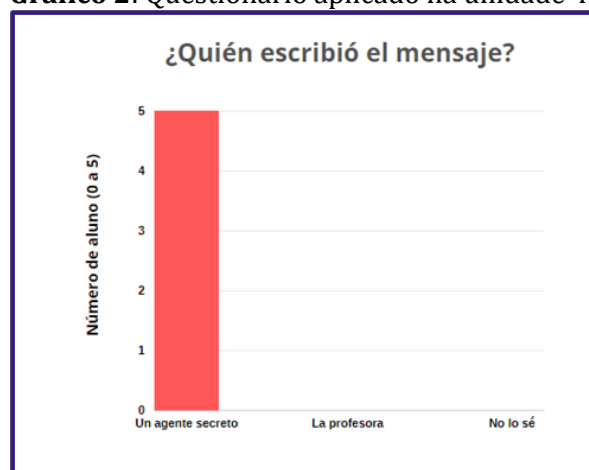
Ao analisar as respostas dos alunos a uma das atividades, é possível perceber um avanço para além do âmbito da motivação, conforme demonstram os gráficos 1 e 2:

Gráfico 1: Questionário aplicado na unidade 1



Fonte: acervo da autora

Gráfico 2: Questionário aplicado na unidade 4



A análise do gráfico 1 demonstra que, inicialmente, somente três dos cinco alunos conseguiram responder corretamente à pergunta e identificar o personagem que enviava as mensagens anônimas como um agente secreto. Um aluno não soube responder e outro respondeu de forma literal, identificando a professora como a responsável pelas mensagens. Esse resultado aponta que uma parte dos alunos apresentava dificuldades em entender situações de nível complexo envolvendo a capacidade de abstração..

O gráfico 2, por sua vez, indica que, ao final da aplicação das metodologias, 100% dos alunos foram capazes de responder corretamente à pergunta. Esses resultados são extremamente relevantes, uma vez que a compreensão situacional é uma habilidade fundamental para a vida em sociedade e para a interação com o meio. É importante ressaltar, porém, que esses resultados não foram alcançados de forma imediata, mas sim como resultado do processo de aplicação e adaptação das atividades.

Esses resultados corroboram aos estudos realizados por autores como Busarello (2016), pois demonstram que o uso de narrativas em contextos de gamificação podem potencializar habilidades como a memorização, além de dinamizar atividades antes encaradas como monótonas, despertando o interesse dos alunos.

Além dos dados objetivos, foram coletadas informações sobre a satisfação dos alunos com a unidade gamificada "Escola de Detetives". Por meio de questionários de feedback, os alunos foram convidados a expressar suas opiniões sobre a experiência de aprendizado. A grande maioria dos participantes relatou que se sentiu mais motivada a aprender espanhol através das atividades lúdicas e desafiadoras.

Os resultados obtidos ao fim da primeira fase 1 indicaram que 80% dos alunos avaliavam a metodologia utilizada como "Excelente" e 20% como "bom". Ao repetir o questionário de feedback na fase 4, constatou-se que 100% dos alunos avaliaram a metodologia como "Excelente". Tais dados evidenciam a boa receptividade e adaptação dos alunos às metodologias utilizadas, o que pode ser um indicativo do potencial de engajamento e motivação proporcionado pelas atividades gamificadas e o uso de jogos em contextos educativos.

6.2 ASPECTOS QUALITATIVOS

Durante a realização das atividades gamificadas, foi possível observar um expressivo aumento no engajamento dos alunos na realização das tarefas propostas. Esse

resultado foi evidenciado pela participação ativa em todas as atividades e pelos comentários positivos produzidos pelos alunos ao final do período de aplicação. Apesar das inadequações gramaticais grifadas nos comentários abaixo, é possível entender claramente o que cada um deles quis dizer e perceber que as atividades foram efetivas na promoção da aprendizagem da língua espanhola.

De modo geral, também foi possível observar o interesse dos participantes pelo uso dos jogos, uma vez que a maioria dos alunos jogaram repetidas vezes os diferentes níveis de dificuldade na tentativa de superar seus desempenhos anteriores ou como forma de entretenimento. Além disso, observaram-se melhorias no nível de socialização dos estudantes, que passaram a interagir mais com os companheiros e a se comunicar de forma mais efetiva durante as atividades em grupo. Tais resultados podem ser explicados pela dinâmica das atividades propostas, que estimularam a colaboração e a troca de informações entre os alunos.

Quanto às habilidades linguísticas, foi possível observar avanços na utilização da língua estrangeira. Consideramos estes resultados particularmente relevantes, uma vez que as dificuldades de linguagem são uma das características comuns entre os alunos com TEA participantes do estudo. Acredita-se que a aplicação de atividades adaptadas tenha sido um fator determinante para essa melhoria, uma vez que a narrativa e os jogos foram produzidos de forma a estimular o desenvolvimento de cada uma das quatro habilidades.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos, pode-se afirmar que a utilização de metodologias ativas, como a Gamificação e a Aprendizagem Baseada em Jogos, apresenta contribuições significativas para a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, especialmente no que se refere à inclusão dos alunos com TEA. Através da utilização das MAEs, foi possível proporcionar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo, o que favoreceu o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, além de estimular o interesse para o aprendizado e socialização.

Portanto, consideramos que os resultados apresentados são de grande relevância para o contexto educacional atual, uma vez que a inclusão de alunos neurodivergentes é uma necessidade cada vez mais imperativa, e as MAEs se mostram alternativas eficazes para atender a essa demanda. Acreditamos ainda que os resultados obtidos possam trazer

contribuições para a área do ensino de línguas em um sentido mais abrangente, uma vez que as metodologias abordadas foram testadas em um contexto mais amplo.

Em síntese, esperamos que os resultados apresentados neste estudo contribuam para que novas investigações aprofundem ainda mais essas questões e investiguem outras possibilidades de aplicação das metodologias ativas como recursos pedagógicos no contexto do ensino de línguas a partir de uma perspectiva inclusiva, colaborando para uma educação mais acessível, igualitária e eficiente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Daniel Ramaldes de; LENCASTRE, José Alberto. ***Gamificação como atividade lúdico-didática no ensino básico no Brasil: uma revisão sistemática sobre o tema.*** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho, Braga. 2019.

ALMEIDA, Maria Lopes & NEVES, Anamaria Silva. (2020). ***A Popularização Diagnóstica do Autismo: uma Falsa Epidemia?*** Revista Psicologia: Ciência e Profissão, 40, 1-12.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003180896>. Acesso em: 20 de abril de 2023.

ALVEZ, Flora. ***Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática***, 1ªed, São Paulo: DVS Editora, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. ***Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais DSM-IV***. São Paulo: Manole, 1994.

BASTOS, Celso da Cunha. ***Metodologias Ativas***. 2006. Disponível em: <http://educacaomedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas-html>. Acesso em: 15 de abril de 2023.

BEZERRA, Stella Silva et al. ***Gamificação virtual para alunos com autismo e TDAH na formação de professores de ciências: gamificação virtual para alunos neurodiversos***. Editora Científica Digital e-Books, p. 66–71, 1 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da saúde. ***Entre 5% e 8% da população mundial apresenta Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade***, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude>. Acesso em: 15 de abril de 2023.

_____. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. ***Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista***. Presidência da República, Casa Civil, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764. Acesso em: 3 de maio de 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

_____. Ministério da educação (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008.

BUSARELLO, Raul Inácio. ***Gamification: princípios e estratégias.*** São Paulo: Pimenta cultural, 2016.

CRESWELL, Jhon. W. ***Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.*** Porto Alegre, Brasil: Artmed, 2010.

FARDO, Marcelo Luis. ***A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos de games aplicados em processos de ensino aprendizagem.*** (Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS), 2013.

GIL, Antônio Carlos. ***Metodologia do Ensino Superior.*** 3ª Ed. São Paulo. Atlas, 1997.

GORDON, Andrew S. Fourth Frame Forums: Interactive Comics for Collaborative Learning. ACM 1-59593-447-2/06/0010. MM'06, October 23–27, 2006, Santa Barbara, California, USA, 2006.

HUIZINGA, Johan. ***Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.*** São Paulo: Editora Perspectiva, 2021.

KAPP, Karl. ***The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education.*** Pfeiffer, San Francisco, 2012.

MATTAR, João. ***Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância.*** São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MOURA, Ana. ***Mobile Learning: Tendências tecnológicas emergentes.*** In Carvalho, A. A. (2012). *Aprender na era digital: Jogos e Mobile-Learning.* Santo Tirso: De Facto Editores, 127-147, 2012.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. ***Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática.*** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORRÚ, Sílvia Ester. ***Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixo de interesses em espaços não excludentes.*** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

_____, S.E. ***Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.*** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

ORTEGA, Francisco. ***O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade.*** Mana, v. 14, n. 2, p. 477-509, 2008.

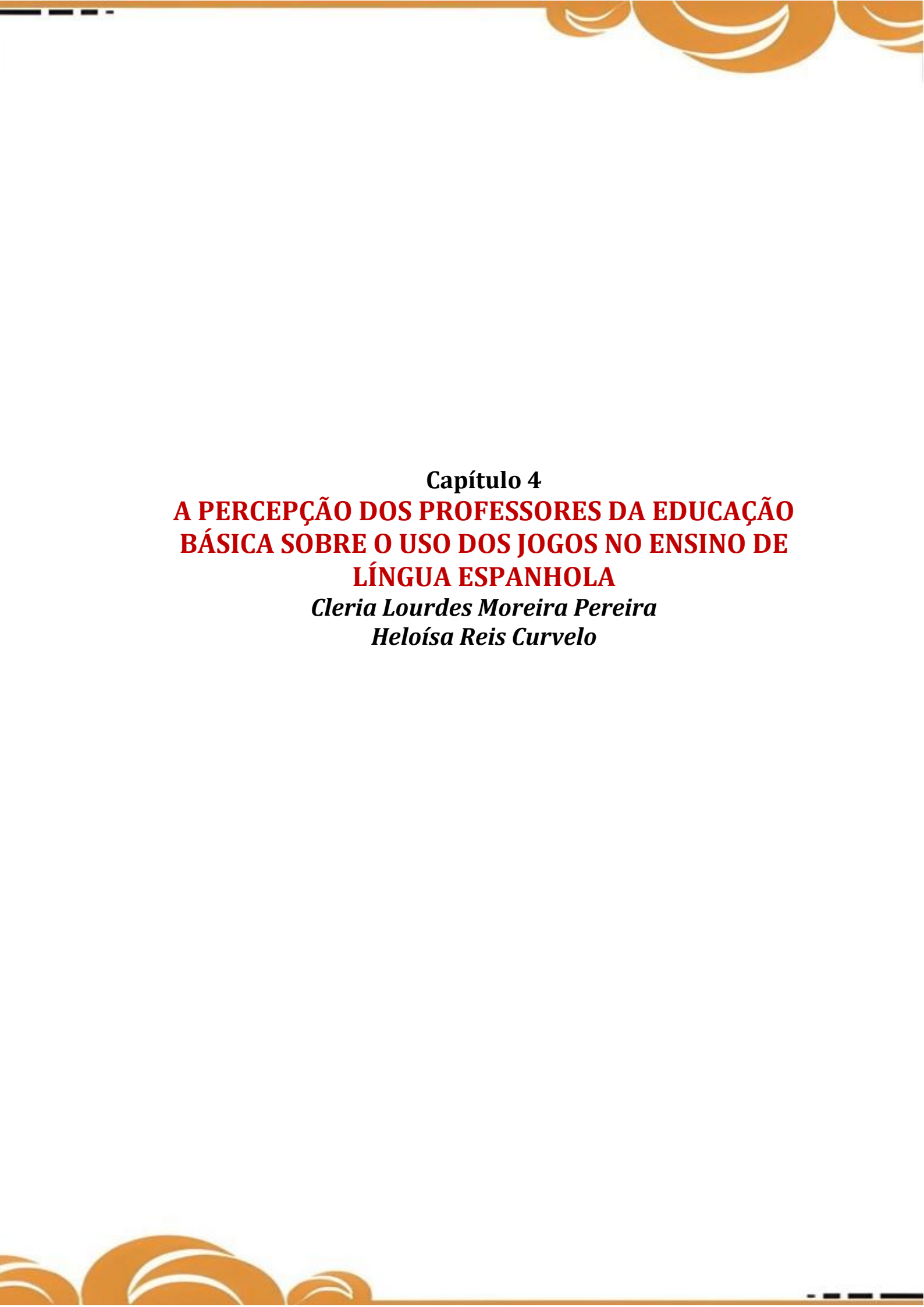
PEREIRA, Rodrigo. ***Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior.*** In: VI Colóquio internacional. Educação e

Contemporaneidade. São Cristóvão, SE. 20 a 22 setembro de 2012.

RIOS, Clarice. et al. *Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira*. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 19, n. 53, p. 325–336, 27 fev. 2015.

SANTAELLA, Lucia et al. *Gamificação em debate* – São Paulo: Blucher, 2018.

ZICHERMANN, Gabe & CUNNINGHAM, Christopher. *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc, 2011.



Capítulo 4
A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA SOBRE O USO DOS JOGOS NO ENSINO DE
LÍNGUA ESPANHOLA

Cleria Lourdes Moreira Pereira
Heloísa Reis Curvelo

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O USO DOS JOGOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Cleria Lourdes Moreira Pereira

Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Bacabal, Maranhão, Brasil; Centro de Ciências, Educação e Linguagem, Campus de Bacabal, Bacabal, Maranhão, Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-8445-4576>; clerlmpereira@gmail.com.

Heloísa Reis Curvelo

Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís, Maranhão, Brasil; Departamento de Letras, São Luís, Maranhão, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-1059-7002>; hrc.matos@ufma.br.

RESUMO

Este trabalho relata sobre a percepção que os professores de língua espanhola têm acerca do uso dos jogos lúdicos no ensino de língua espanhola na Educação Básica e possui como principal objetivo investigar como os jogos podem contribuir ao ensino de espanhol na Educação Básica maranhense, além de obter um recorte a partir da prática docente dos professores de espanhol atuantes na educação formal. Do ponto de vista teórico, nos embasamos nos pressupostos de Fernandez *et al* (2012), Andrade (2021), Negrine (2008), Alves (2020), Friedman (2006), Kamii (1991), Gil (1999) e Costa e Vita (2018). No que tange à metodologia, utilizamos uma abordagem investigativa, com aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas para professores de língua espanhola e documental indireto, cujas fontes apresentam informações consistentes acerca do objeto pesquisado. Constatamos que os jogos têm se tornado um recurso aliado dos professores, facilitando a aprendizagem da língua espanhola, sobretudo quando há maior diversidade de oferta nas aulas e conteúdos referentes a aspectos comunicativos que envolvam vocabulário, fixação e revisões de conteúdo; identificamos, também, a compreensão de que eles devem compor o conjunto de recursos pedagógicos à disposição nas aulas de língua espanhola conforme o pressuposto na Base Nacional Comum Curricular- BNCC. Percebemos, contudo, conflitos de entendimento sobre a aceitação com relação às atividades com jogos lúdicos pelos

professores que os veem como meio de fuga do conteúdo e como recurso quando não se dispõe de tempo para preparar as aulas.

Palavras-chave: Jogos lúdicos. Ensino/aprendizagem de língua espanhola. Educação Básica de Maranhão.

RESUMEN

Este trabajo relata la percepción que los profesores de lengua española tienen acerca del uso de los juegos lúdicos para la enseñanza de lengua española en la Educación básica y tiene como principal objetivo investigar como los juegos pueden contribuir con la enseñanza de español en la Educación de Maranhão, además de obtener un recorte a partir de la práctica docente de los profesores de español que actúan en la educación formal. Desde el punto de vista teórico, nos hemos basado en los presupuestos de Fernandez et al (2012), Andrade (2021), Negrine (2008), Alves (2020), Friedman (2006), Kamii (1991), Gil (1999) y Costa y Vita (2018). En cuanto a la metodología, utilizamos el abordaje investigativo, con aplicación de cuestionario con preguntas abiertas y cerradas para profesores de lengua española y documental indirecto, cuyas fuentes presentan informaciones consistentes sobre el objeto investigado. Verificamos que los juegos se han convertido en un recurso aliado para los docentes, facilitando el aprendizaje de la lengua española, sobre todo cuando hay gran diversidad de oferta en las clases y contenidos referidos a aspectos comunicativos que involucran vocabulario, fijación y repaso de contenidos; identificamos, también, la comprensión de que ellos deben componer el conjunto de recursos pedagógicos a la disposición en las clases de lengua española de acuerdo con el presupuesto en la Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sin embargo, notamos conflictos de comprensión acerca de la aceptación con relación a las actividades con los juegos lúdicos por los profesores que los ven como una vía de escape del contenido y como recurso cuando no hay tiempo para preparar las clases.

Palabras clave: Juegos lúdicos. Enseñanza/aprendizaje de la lengua española. Educación Básica de Maranhão.

INTRODUÇÃO

O uso dos jogos na Educação Básica promove o estímulo dos alunos no nível de percepção, concentração e ativação dos conhecimentos, ainda, vale ressaltar que os jogos possibilitam a aprendizagem dinâmica através do lúdico, por essa e outras contribuições, eles podem favorecer a aproximação/apropriação/competência linguística em diferentes idiomas. Assim, o uso dos jogos se torna uma alternativa para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem.

Os jogos, por exemplo, no ensino da Língua Espanhola, para brasileiros, podem ajudar o aprendiz a compreender de forma (mais) simples e descontraída as diferenças e sutilezas dessa língua com a portuguesa, além de favorecer a adaptação da aprendizagem, já que através deles, o discente consegue visualizar que as duas línguas têm semelhanças e que estas nem sempre indicam uma proximidade semântica entre elas, como acontece com os heterosemânticos, heterotônicos, heterogênicos que muita confusão causam a nós brasileiros que, conhecendo a Língua Portuguesa, fazemos inferências de que algumas palavras da Língua Espanhola, *poderia* ter a mesma significação, a mesma pronúncia, o mesmo gênero gramatical que temos aqui, considerando que são duas línguas neolatinas, *ledo engano!*

Nesse contexto, buscamos investigar, de que forma o ensino de Língua Espanhola tem sido trabalhado na Educação Básica através dos jogos, a fim de entender as funções lúdicas e apresentar a importância do jogo em sala de aula, como instrumento facilitador do conhecimento, para tanto, desenvolvemos este trabalho mediante aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas direcionados a 27 professores de língua espanhola da rede de Educação Básica do Maranhão, a fim de verificar a sua percepção quanto ao uso dos jogos lúdicos nas aulas.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

O ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras colaboram para o desenvolvimento da função simbólica, própria da linguagem que ao mesmo tempo envolvem o prazer e a motivação para aprender um novo idioma. Tal motivação pode, por sua vez, abarcar o desejo de comunicar-se nessa língua, de conhecer sua cultura ou suas formas de expressão artística.

A presença de atividades lúdicas no ensino de LE converte-se numa possibilidade a mais para que a comunicação efetiva seja adquirida, para que os conhecimentos prévios sejam ativados e ampliados, participar de um jogo requer o envolvimento de todos os integrantes do grupo e conduz cada um ao desenvolvimento de suas próprias estratégias de aprendizagem. Para Sánchez Pérez (2019, p. 145-149), as atividades propostas devem propiciar a interação, principalmente da língua falada, que ocorre por meio de diálogos dos quais os alunos devem participar. Assim, os estudantes têm papel ativo e participativo

no processo de aprendizagem, na medida em que devem responde às perguntas feitas pelo professor ou pelos colegas.

O aluno quando desenvolve o aprendizado da língua espanhola aliado a algum tipo de jogo aumenta sua capacidade de compreensão e aquisição do conteúdo, ampliando seu vocabulário, uma vez que o aluno consegue interagir com os colegas de maneira que todos aprendam em conjunto. Callegari (2004 apud SILVA, 2018) aponta que entre as atividades que mais motivam os alunos de língua espanhola, como língua estrangeira, destacam-se aquelas de caráter lúdico, pois durante essas atividades (lúdicas), o ambiente em sala de aula torna-se mais agradável e leve, os alunos se descontraem, apresentam uma postura mais ativa e retêm com mais facilidade os conteúdos abordados. Isso se explica, talvez, à luz da hipótese do filtro afetivo de Krashen: uma vez que o aluno se sente confiante e interessado em participar, diminuem-se os bloqueios e a aprendizagem ocorre com maior eficácia (Callegari, 2004 apud Silva, 2018, p. 13).

As atividades lúdicas têm grande contribuição a oferecer ao processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras como jogos de vocabulário, compreensão oral e leitora, expressão e argumentação. Quando utilizados em ambiente escolar os jogos lúdicos auxiliam a fluir a aprendizagem e o professor precisa compreender o momento mais apropriado para considerar a possibilidade de incluir brincar/jogar nas aulas de LE.

Essa inclusão ocorre ao elaborar o plano de curso e quando devem ser tomadas as decisões acerca da abordagem que será adotada, dos objetivos a alcançar, dos conteúdos a serem tratados, da metodologia que será seguida, das técnicas e recursos empregados e da avaliação que será proposta. Dessa maneira, considerando o conjunto de elementos que intervêm no planejamento, as chances de que se verifiquem incoerências entre eles diminuem consideravelmente. Para Nascimento (2021, p. 3),

inata de aprender, é a capacidade que temos de ir experimentando e apropriando-nos daquilo que nos rodeia e de fazê-lo de uma forma prazerosa; a aprendizagem verdadeira é sempre um jogo no qual entram, como em todo jogo, a motivação, o desejo, o desafio, o descobrimento, a criatividade, os truques, o prazer de chegar ao final e de ter superado a si mesmo.

Dessa forma, percebe-se que a aprendizagem através da ludicidade é riquíssima, pois demonstra que o aluno tem uma grande capacidade de se adaptar e adequar aos desafios propostos com os jogos lúdicos, desde a mais tenra infância, num processo que se utiliza, sobretudo, da imaginação e criatividade desses indivíduos; pois a “[...] a prática

pedagógica deve proporcionar alegria aos alunos no processo de aprendizagem” (Rau, 2007, p. 32).

As atividades lúdicas podem ser introduzidas em início de aula, assim os alunos iniciarão motivados, interagindo com facilidade com o conteúdo e objetivos da aula, aliando participação, empolgação e interação no desenvolvimento das atividades envolvendo os jogos e isso desperta, pois é quando as expectativas podem ser surpreendidas, despertando a curiosidade do aluno.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Desenvolvemos esta pesquisa baseada em uma abordagem investigativa, com aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas, com a não identificação do respondente, tendo em vista a necessidade de visualizar a opinião de uma amostra da população de professores que atuam no ensino de língua espanhola na Educação Básica, diante disso, tivemos como objetivo averiguar a opinião de professores que ensinam a língua espanhola a respeito da importância da ludicidade na escola, com a finalidade de uma compreensão mais exata do tema e do valor da utilização dos jogos didáticos em sala de aula. Outrossim, compreender os caminhos que possam ser trilhados pelos professores, subsidiados por metodologias práticas de forma a poderem inovar o seu trabalho em sala, utilizando-se dos jogos apresentados.

Tendo em vista nossos questionamentos ao longo desta pesquisa, montamos um questionário (ver apêndice) que se constituiu em nosso instrumento de coleta de dados, esse questionário foi estruturado em 15 perguntas, a serem respondidas por alguns professores atuantes em Língua Espanhola na Educação Básica através do Google forms, com perguntas abertas e fechadas nas quais os professores explicitaram como os jogos lúdicos são abordados em sala de aula e como os educandos recebem esta forma de ensino.

Uma das nossas premissas foi identificar os motivos, as finalidades dos usos de jogos nas aulas de espanhol e investigar de que forma os jogos lúdicos vem sendo utilizado dentro da sala de aula e quais são os principais objetivos com seu uso a partir da perspectiva dos 27 professores que responderam ao questionário, cuja análise segue no próximo item.

OS JOGOS LÚDICOS NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Com o intuito de obter um recorte do uso dos jogos lúdicos no ensino de língua espanhola, o questionário aplicado contou com a participação de 27 professores respondentes, dentre os quais: 48,1% deles atuam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, 26,3% no ensino médio e 31,6% em mais de um nível de ensino.

A maior parte dos respondentes (56%) atua entre 6 e 10 anos na Educação Básica, percentual que pode ser compreendido a partir da implementação da Lei nº. 11.161/05 que torna obrigatório o ensino de espanhol nas escolas e inclusão de vagas de professor de espanhol no concurso para quadro efetivo da rede estadual de ensino em 2009 (Edital nº. 01/2009); enquanto 24% de 1 a 5 anos, 16% 11 a 20 anos e 4% mais de 20 anos.

Dos entrevistados, 100% possuem conhecimento acerca dos jogos lúdicos como recurso didático; sendo que a maioria destaca a facilidade, abordagem dinâmica e divertida, interação dos alunos e contextualização do ensino através dos jogos, como fatores motivadores do uso dos jogos em sala. As respostas a seguir confirmam estas informações:

P9: Acho maravilhoso o trabalho com jogos.

P10: Interessante, pois torna a aprendizagem mais atrativa.

P11: Penso que desenvolve: Uma meta de aprendizado; Definições claras de quais comportamentos fazem ou não parte da atividade, e quais são as consequências desses comportamentos; Um elemento de competição entre os participantes (embora não precise haver contagem de pontos); Um alto grau de interação, ao menos entre alguns dos participantes; Um final definido; Na maioria dos casos, um resultado definido (vencedores, perdedores, pontuação).

P18: Creio que o lúdico é uma ferramenta de suma importância para o professor e seu alunado, pois com isso a aula pode ser menos cansativa, e através do uso da ludicidade o aluno possa ter um bom desenvolvimento de forma e é claro de forma prazerosa.

P21: Super interessa, pois chama muito atenção dos alunos.

P22: Além de auxiliar o processo de aquisição de conhecimento da Língua Espanhola proporcionando uma dinamização para o ensino através dos jogos lúdicos. Construindo novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo a personalidade do Educando além de simbolizar um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

P26: São importantes porque estimulam a aprendizagem, oferecem possibilidade de trabalhar com as múltiplas competências, com os sentidos, com a imaginação. São bons para, qualquer faixa etária. Aprender brincando alimenta a criatividade.

P27: os jogos são ferramentas úteis, universais e devem ser empregados no cotidiano da sala de aula, em todos os níveis de ensino, bem como em todas as matérias, pois funcionam como ferramentas de rápida absorção do conhecimento, trabalham, no aprendiz, habilidades que o ensino tradicional faz vista grossa; sobretudo para alunos do turno noturno, os quais vêm de um dia cansativo de trabalho e precisam de um gás, de uma motivação que torne a aprendizagem significativa. Trabalhar com o lúdico na sala de aula vai além da perspectiva do brincar. O lúdico significa valorizar o ser, preocupar-se com a forma de ensinar e com os resultados do aprender.

Quanto ao uso dos jogos como recurso didático em seus planejamentos, observamos que 96,3% (26 professores) usam esses recursos e apenas 1 professora não os utiliza (3,7%), o que pode ser compreendido a partir da sua justificativa:

P11: O nosso livro não oferece jogos lúdicos a serem trabalhados em sala de aula. Infelizmente os livros oferecidos não são eficazes e como o Ensino Médio não tem base, a prioridade fica para a gramática e o tempo não ajuda.

Ao justificar a ausência dos jogos lúdicos em suas aulas, esta professora enfatiza a importância que o livro didático tem em sala de aula, o que coaduna com as afirmações que o colocam como protagonista no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica, tais como Costa e Vita (2018); Guimarães e Freitas (2018); Xavier e Urio (2020) já evidenciaram. Entretanto, ao afirmar que o livro didático é o ator principal da aula de espanhol ela refuta a autonomia e independência do professor para a elaboração do próprio material didático; algo que Paraquett (2018, p. 39) chama atenção, pois

Planejar aulas significa selecionar livros, textos, atividades e estratégias que melhor funcionem na interação que mantemos com os diferentes alunos com os quais convivemos em nossos contextos profissionais. [...] o ensino-aprendizagem precisa ser crítico, focado em questões procedimentais que projetem sociedades interculturais.

Os principais jogos lúdicos que os professores usam ou já usaram em suas aulas de espanhol são: bingo, “jogos cara a cara”, “mexe mexe”, “pega varetas”, “bingo”, “dominó”, “jogo de palavras”, “caça palavras”, “de cores/ diálogos/ jogos de direção”, “jogo da memória”, “caixa surpresa”, “maleta viajante”, “jogos silábicos”, “quiz”, “a trilha”, “games”, dentre outros.

Os jogos são usados com a proposta de desenvolver competências e habilidades diversas. Eles deixam de ser meros instrumentos de entretenimento e para ocupar o horário, eles ganham novos propósitos. Nesse sentido, Nunes (2022, p. 12) nos chama a atenção para esse uso.

Desenvolve-se o jogo pedagógico com a intenção explícita de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões.

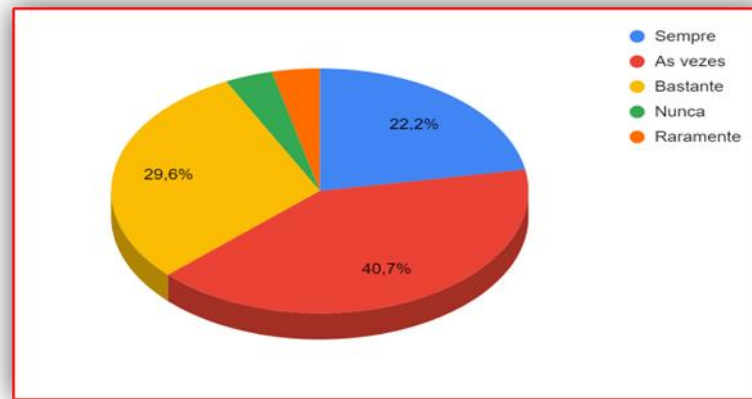
Em geral os jogos adaptam situações cotidianas dos alunos para trabalhar vocabulário. Neste sentido, alguns professores dão grande enfoque nos procedimentos metodológicos que garantam uma boa execução das atividades, como podemos verificar na fala do professor a seguir:

P24: O jogo VOCABULÁRIO é um jogo bem prático que pode ser desenvolvido em qualquer nível de ensino. O mesmo se dá da seguinte forma: Obs: O Exemplo foi uma experiência com peças de roupas, realizado no 8º Ano O professor pediu aos alunos que coloquem as roupas sobre uma mesa para visualização. Em seguida cada aluno pegará uma peça de roupa e deverá buscar o seu nome por meio dos dicionários ilustrados que estarão fixados na sala de aula. Posteriormente, os alunos farão um círculo onde trocarão as peças de roupas em sentido horário falando seus respectivos nomes na LE em estudo. Quando todos já souberem os nomes das roupas cada aluno em seu respectivo lugar fará um desenho redondo no chão, ou marcará com uma fita adesiva o seu lugar com um símbolo (X). Deve ser deixado um lugar vazio marcado pela fita adesiva ou com o desenho feito com o giz. O aluno que está à direita do lugar vazio, fala o nome de uma peça de roupa que esteja com o outro aluno. O que possui essa peça de roupa deverá imediatamente se dirigir ao lugar vazio, deixando vazio o lugar onde estava. É repetida a situação até que todas as peças de roupas sejam repetidas, ou até que o professor ache suficiente a duração do jogo.

A fala do professor nos indica que houve uma adaptação ou criação de um jogo a partir da necessidade de memorização e ampliação de vocabulário sobre vestimentas. Essas modificações são importantes para atender à diversidade discente. Alves *et al* (2010) nos lembra que os brinquedos podem ser construídos e/ou modificados de acordo com a necessidade e o objetivo propostos.

Quando questionados quanto à frequência do uso dos jogos nas aulas de espanhol, 40,7% responderam que os usam “às vezes”; 29,6% “bastante”; 22,2% “sempre”; 3,7% “nunca” e “raramente” (Cf. gráfico 1). Esse percentual indica que os jogos lúdicos estão presentes no cotidiano das aulas de espanhol e que são práticas cotidianas nas aulas de línguas.

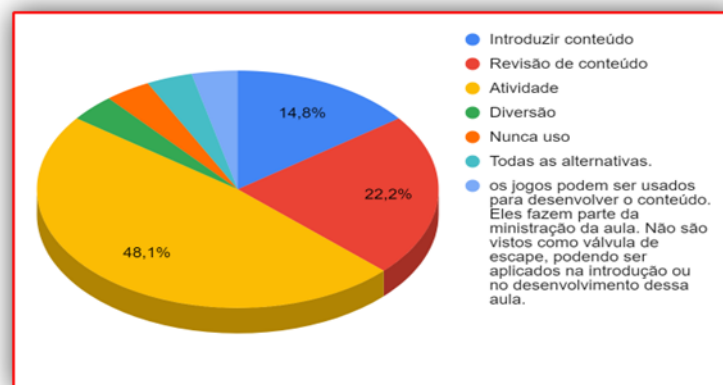
Gráfico 1 – Frequência com que os jogos aparecem nas aulas de espanhol



Kishimoto (1997) afirma que essa presença, mesmo que às vezes, dos jogos em sala de aula é relevante, pois ele compreende um instrumento pedagógico muito importante e que oferece uma série de vantagens ao processo educativo, além de estimular a inserção social, o domínio corporal e a comunicação dos alunos.

Quanto a finalidade com que os jogos, a maioria faz menção do uso dos jogos para realizar a atividades, 48,1%; enquanto, 22,2% e 14,8% os empregam para revisar e introduzir conteúdo, respectivamente. 3,7% usam seja para diversão, para realizar todas as formas de intervenção mencionadas ou não usam os jogos em nenhum momento, cada um (Cf. gráfico 2).

Gráfico 2 – Finalidade dos jogos lúdicos nas aulas de espanhol



Quando questionados se os jogos lúdicos podem contribuir para a aprendizagem de espanhol na Educação Básica, os professores foram enfáticos ao responder que sim,

ressaltando a importância da autonomia, independência, inclusão e situações ímpares de aprendizagem; com destaque para algumas falas:

P13: Resultados com uso dos jogos: Melhora significativa na assimilação dos conteúdos pós-leitura; Melhor interação entre aluno/aluno e aluno/professor; Maior compromisso/responsabilidade com relação à confecção, desenvolvimento e entrega das atividades; Maior motivação e gosto pelo ensino/aprendizagem de língua espanhola (professor e aluno); melhora na socialização dos conteúdos, no envolvimento e na dedicação; maior aceitação com relação às diferenças de cada um.

P20: Sim. O uso da ludicidade em sala é sem sombra de dúvida um elo importante, pois com ela o professor pode observar o desenvolvimento do aluno, pode ajudada o aluno a socializar- se com seus colegas, pode -se observar o comportamento do aluno e seus valores, assim o professor tem um elo que pode fazer com que o aluno tenha um bom desenvolvimento tanto intelectual como o desenvolvimento de sua coordenação motora.

P24: Sim. Pois quando aplicamos atividades lúdicas em sala temos que ter a consciência de que não há possibilidade de dar receitas, uma vez que a atividade proposta estará envolvida com múltiplos fatores sociais, os quais irão variar de acordo com o grupo, contribuindo e modificando o ensino e a aprendizagem.

P27: Sim. Os jogos deixaram de ser vistos como brincadeira, há muito tempo. O lúdico é uma forma de inserção, pois trabalha aspectos da timidez, dando vez e voz a todos os alunos, pois sua universalidade reside exatamente nisso: podem ser usados em todas as áreas e em todos os níveis, abarcando todos os aprendizes - coisa que a metodologia tradicional não faz - e, por isso mesmo, ela é excludente. Os jogos lúdicos tendem a incluir a todos, basta apenas o cuidado de quem os aplica e com que fim. O importante nesse processo é o professor deixar claro o para quê e o porquê; fazendo antes da sua aplicabilidade um momento de conscientização, pois se há professores tradicionalistas e resistentes, os quais acham que o colega que aplica um jogo está brincando, haverá, na contramão, famílias e alunos que vão dizer que o professor o que fez foi brincar, então é preciso essa política de conscientização prévia. Mas um detalhe é importante frisar: não se deve atribuir ao uso dos jogos lúdicos o sucesso ou o fracasso na aprendizagem dos alunos. As atividades precisam estar emaranhadas com um objetivo único: aprendizagem.

Entretanto, alguns dos professores entrevistados foram reticentes sobre a aceitação das atividades com jogos lúdicos nas aulas de espanhol; percebemos alguns conflitos de entendimento e mesmo algumas afirmações acerca do papel do professor.

P7: Sim, pois eles percebem um certo rompimento da rotina de sala de aula com quadro, e mesmo assim, estão aprendendo ou percebem que sabem algo, de modo mais relaxante.

P13: Tenho certeza que a aceitação e participação dos alunos é fator principal.

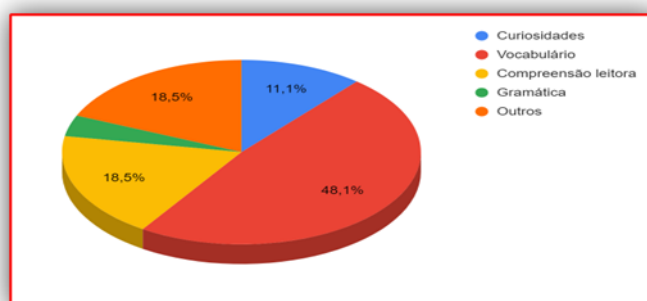
P20: Sabemos que para um professor fazer o uso da ludicidade em sua sala de aula é preciso buscar e inovar ou seja, o professor tem que se atualizar de acordo com o avanço da tecnologia e da necessidade de ajudar o seu aluno na compreensão e seu aprendizado, porem eu acredito que o uso do lúdico é muito importante para o aprendizado do aluno, mas tem professores que acreditam que a melhor forma do aluno aprender é sem sombra de dúvida o uso da aula tradicional. Então não posso afirmar que o uso do lúdico é aceito por todos os professore pois a suas controversas.

P27: Sim. O importante nesse processo é o professor deixar claro o para quê e o porquê; fazendo, antes da sua aplicabilidade, um momento de conscientização, pois se há professores tradicionalistas e resistentes, os quais acham que o colega que aplica um jogo está brincando, haverá, na contramão, famílias e alunos que vão dizer que o professor o que fez foi brincar, então é preciso essa política de conscientização prévia.

Essa discrepância fica evidente quando se mediu a reação dos alunos às atividades envolvendo os jogos lúdicos; sendo que 82,6% participam entusiasmados, 8,7% mencionaram que apenas parte da turma participa das atividades e 8,7% não participam das dinâmicas. Por outro lado, os professores acreditam que a aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas aulas de espanhol quando empregados jogos lúdicos é satisfatória para 60,9%; 30,4% boa e 8,7% assinalou que não tem como mensurar se ela ocorre.

Segundo os professores, os principais assuntos trabalhados através dos jogos lúdicos no ensino de espanhol são, principalmente, assuntos referentes a vocabulário; compreensão leitora; curiosidades sobre a língua espanhola, assuntos de gramática (Cf. gráfico 3).

Gráfico 3 – Principais conteúdos abordados com os jogos



Dos 18,5% que responderam que usam os jogos para ministrarem outros conteúdos, o fazem para ensinar aspectos culturais, como por exemplo o **P27**, que

emprega atividades com jogos lúdicos para ensinar “gramática, vocabulário, chistes, frases hechas/dichos populares e situações conversacionais, ao falar de alimentos e bebidas, prendas de vestir, acessórios, costumes, compras...”

Percebemos, assim, que os jogos fazem parte de uma prática dinâmica e permite o desenvolvimento de situações interativas, com atividades divertidas e que ajudam na melhoria do processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola enquanto segunda língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos possuem um valor importantíssimo, trazem uma assimilação melhor da aprendizagem. A inclusão de atividades lúdicas torna um aliado na aprendizagem de Língua Espanhola. Ao realizarmos um breve levantamento observamos da presença do lúdico nas aulas de LE, com base na legislação que originou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) onde assegura que toda criança possui o direito de brincar. Ainda que quando utilizados de forma planejado.

Para a metodologia deste trabalho objetivamos a coleta de dados de professores de LE da educação básica, afim de obter informações reais de como os jogos são utilizados e a importância na sala de aula, a opinião dos professores foi de suma importância para uma compreensão mais exata do tema, o questionário com perguntas abertas e fechadas contribuiu para melhorar a nossa visão e torná-la crítica e criativa.

Ao longo da nossa pesquisa constatamos que os jogos têm se tornado um aliado aos professores, permite maior interação aos educandos facilitando a aprendizagem, ainda descobrimos a variedade de jogos utilizados em sala de aula, a criatividade do professor emite de forma positiva no seu alunado.

Percebeu-se conflitos de entendimento sobre a aceitação com relação as atividades com jogos lúdicos, entendemos que o professor como provedor de conhecimento é importante se redescobrir no seu instinto seu lado criativo. O questionário usado para os resultados confirmou que independentemente da idade o aluno consegue aprender jogando.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fernando Donizete. *O lúdico e a educação escolarizada da criança: Umahistoria de (des) encontros*. Tese apresentada a Faculdade de Ciências e Letras do Campo de Araraquara, Universidade Estadual Paulista. Araraquara/SP. 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br>. Acesso em: 13 jan.2020.

ALVES, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline; EMERIQUE, Paulo, Sergio. *Jogo logo existo: percepções de professores sobre o brincar a partir da vivência lúdica*. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, n° 151, Diciembre de 2010.

ANDRADE, Débora EL-JAICK. *O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história*. Doutoranda em História pela UFF-Rio de Janeiro-RJ. Disponível em: <www.uel.br>. Acesso em: 09 set. 2021.

COSTA, Júlia Morena; VITA, Fernanda Almeida. O programa Nacional do Livro Didático e a ação prático-reflexiva docente. In: BARROS, Cristiano Silva de Barros; MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de; FREITAS, Luciana Maria Almeida (Orgs.). *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres; VASQUES CALLEGARI, Marilia; RINALDI, Simone. *Atividade lúdicas para a aula de Língua Estrangeira: Espanhol*. São Paulo, SP: IBEP, 2012.

FRIEDMANN, S. Sugestões de atividades. In: *O brincar no cotidiano da criança*. São Paulo: Moderna, 2006.

GIL, A. C. *Pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, Anselmo; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Memória do livro didático de espanhol no Brasil: um panorama. In: BARROS, Cristiano Silva de Barros; MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de; FREITAS, Luciana Maria Almeida (Orgs.). *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

KAMII, Constance, DEVRIES, Retha. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações na teoria de Piaget*. Tradução: Marina Celia Dias Carresqueira, SP : trajetória cultural, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko. *Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação*. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

NASCIMENTO, Francimaria Machado do. Jogos no ensino da língua inglesa: um facilitador do ensino-aprendizagem. *Educação*. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/jogos-no-ensino>. Acesso em: 07 set. 2022.

NEGRINE, Airton. *Brinquedoteca: teoria e prática — dilemas da formação do brinquedista*. In: SANTOS, Santa marli Pires dos. *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. 12. Ed. Petrópolis: vozes, 2008, p. 83-94.

NUNES, Ana Raphaella Shemany Carolino de Abreu. *O Lúdico na Aquisição da Segunda*

Língua. Disponível on-line em:

http://www.linguaestrageira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm. Acesso em: 07 set. 2022.

PARAQUETT, Marcia. *La nave va: libros didáticos de espanhol no Brasil*. In: BARROS, Cristiano Silva de Barros; MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de; FREITAS, Luciana Maria Almeida de (Orgs.). *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. *A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica*. Curitiba: Ibplex, 2007.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL, 1997.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS.

1. Com qual nível de ensino em que atua?

Ensino Fundamental Ensino Médio

EJA - Educação para Jovens e Adultos Mais de um nível

2. Há quanto tempo trabalha na área?

1-5 anos

6-10 anos

11-20 anos

Mais de 20 anos

3. Você conhece os jogos lúdicos como recurso didático?

Sim Não

4. Caso conheça, o que você acha sobre o seu uso em aulas de língua espanhola?

5. Você usa os jogos lúdicos em sala de aula?

Sim

Não

6. Qual tipo de jogos já utilizou?

7. Em caso afirmativo, com que frequência?

- Raramente
- As vezes
- Bastante
- Sempre
- Nunca

8. Em que momento os jogos lúdicos são usados durante as aulas? *

- Introduzir conteúdo
- Revisão de conteúdo
- Atividade
- Avaliação
- Diversão
- Outro:

9. Se não os usa, cite razões determinantes para isto.

10. Em sua opinião, os jogos lúdicos podem contribuir para a aprendizagem de língua espanhola na Educação Básica? Comente.

11. No seu ponto de vista as atividades com jogos lúdicos são bem aceitos pelos educandos? Justifique.

12. Qual é a reação de seus alunos quando desenvolvem atividades com jogos lúdicos?

- participam entusiasmados
- parte da turma participa
- participam desanimados
- não participam

13. A aprendizagem nas aulas de espanhol, quando usou/usa os jogos lúdicos é:

- Inexistente
- Muito pouca
- Boa
- Satisfatória
- Não tem como mensurar

14. Qual o assunto mais abordado?

- Gramática
- Vocabulário
- Compreensão leitora
- Curiosidades
- Outros

15. Se outros assuntos, quais?



Capítulo 5
O FITOTOPÔNIMO RIBEIRINHO DO ITAPEUCRU,
MANDIOCA

Tiago de Oliveira Ferreira



O FITOTOPÔNIMO RIBEIRINHO DO ITAPEUCRU, MANDIOCA

Tiago de Oliveira Ferreira

Professor da Educação Básica do Município de Itapecuru Mirim; Professor do Programa Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão -UEMA; Professor do Programa Caminhos do Sertão da Universidade Estadual do Sul do Maranhão -UEMASUL; Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Email: tiagouemanet2018@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho visa demonstrar os fatores linguísticos e extralinguísticos que motivaram a nomeação de um povoado ribeirinho do rio Itapecuru no Maranhão com o étimo Mandioca. Durante o percurso de construção da pesquisa é possível observar a presença, por meio dos termos encontrados das três principais etnias que formaram o Brasil os nativos americanos, os portugueses e os africanos utilizando-se dos mesmos conhecimentos em torno do vegetal mandioca para a sua cultura alimentar. Logo, é perceptível que foram os fatores da língua e da cultura alimentar dela que criaram a motivação necessária ou fundamental para a nomeação do topônimo ribeirinho. Outrossim, foi preciso tecer a descrição histórica da povoação das margens do rio Itapecuru, assim como, as características geográficas da região afim de localizar o leitor no espaço temporal e geográfico deste povoado. A fundamentação teórica baseou-se em autores da historiografia clássica do Maranhão, tais como: Assunção (2015), Coutinho (2005), e no que tange, aos autores fundamentais do ramo toponímico e da gramática propriamente dita o texto foi construído pelos preceitos de Dick (1990), Sampaio (1987), Lima (1998), Mey (1998) e Bechara (2011). Fundamentando-se assim, nas principais referências de estudos teóricos linguísticos, variações e valores semânticos. Pois, o principal objetivo foi compreender os traços sociolinguísticos, históricos e antropológicos que motivaram a nomeação do espaço geográfico foco do artigo. Os dados analisados foram embasados numa pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo e multidisciplinar. Dessa forma, os resultados obtidos serão relevantes para o saber linguístico e do léxico da bacia do rio Itapecuru. **Palavras chaves:** Toponímia, Mandioca, Motivação, Nomeação.

ABSTRACT

The present work aims to demonstrate the linguistic and extralinguistic factors that motivated the naming of a riverside village on the Itapecuru

river in Maranhão with the etym Mandioca. During the construction of the research, it is possible to observe the presence, through the terms found, of the three main ethnicities that formed Brazil, the Native Americans, the Portuguese and the Africans, using the same knowledge surrounding the cassava vegetable for their culture. to feed. Therefore, it is clear that it was the language and food culture factors that created the necessary or fundamental motivation for naming the riverine toponym. Furthermore, it was necessary to provide a historical description of the village on the banks of the Itapecuru River, as well as the geographical characteristics of the region in order to locate the reader in the temporal and geographic space of this village. The theoretical foundation was based on authors of the classic historiography of Maranhão, such as: Assunção (2015), Coutinho (2005), and regarding the fundamental authors of the toponymic branch and grammar itself, the text was constructed by the precepts of Dick (1990), Sampaio (1987), Lima (1998), Mey (1998) and Bechara (2011). Thus, based on the main references of linguistic theoretical studies, variations and semantic values. The main objective was to understand the sociolinguistic, historical and anthropological traits that motivated the naming of the geographic space that is the focus of the article. The data analyzed were based on a qualitative and multidisciplinary bibliographical research. In this way, the results obtained will be relevant to the linguistic and lexical knowledge of the Itapecuru river basin.

Keywords: Toponymy, Cassava, Motivation, Naming.

As implicações do entorno de uma pesquisa sobre Toponímia

No que tange aos estudos deste campo da Linguística, ratifica-se que estudar a Toponímia tendo como foco a língua, a história, a geografia e a cultura de um povo é fazer um resgate do vocabulário antigo dos povos originários, do português brasileiro preexistente em um território, já que é possível conhecer nomes próprios deixados por grupos étnicos já extintos do Itapecuru, a saber: barbados, uruatis, guaxinarés; nomes ligados à mineração: Areias; nomes de propriedades rurais: fazenda Santa Rosa, São Roque; nomes ligados a flora local: Pequi, Timbotiba e Mandioca topônimo alvo da pesquisa embasado nos estudos onomásticos.

Para se chegar aos resultados, é preciso observar os aspectos da linguagem local. Verificamos que para Lyons (2009, p. 7): “A linguagem, portanto, pode ser legitimamente considerada sob um ponto de vista comportamental (embora não necessariamente comportamentalista)”, isto é, para o autor ela tem a ver com as relações diárias que os falantes fazem entre o meio social a que pertencem e o conjunto de fatores que o cercam.

Nessa linha de pensamento, a experimentação humana e os usos da fala no cotidiano são essenciais para o entendimento e embasamento dos fundamentos toponímicos.

Desta forma, o lugar de habitação é especial, é o chão onde fixamos nossas raízes, é por isso que, se lançarmos um olhar desprezioso sobre sua denominação, pode ser que não vejamos os variados motivos que teve o nomeador ao adotar um étimo como individualizador de onde fixa moradia, de onde escolhe como endereço, de onde constituirá família e, sem muito nos alongar, de onde alimentará sentimentos de pertencimento porque aquele lugar lhe é caro, por conta dos bens ali postos. O que queremos dizer é que o topônimo não serve apenas como o nome de lugar, mas como o elemento que está na vida das pessoas assim como estão seus documentos oficiais de identificação.

Considerando esse caráter documental dos nomes dos lugares, nos vêm os questionamentos: (i) Por que nomear uma comunidade com um étimo indígena como mandioca? (ii) Por que usar uma palavra da flora sul-americana para perpetuar os usos e costumes locais de uma comunidade? (iii) Que importância local, municipal, estadual, regional, nacional ou continental teria um elemento da flora na gastronomia, na medicina popular, na língua, na história de vida das pessoas de um determinado lugar? Todas essas indagações perpassam pelo uso do termo *mandioca* para nomear uma comunidade localizada às margens do rio Itapecuru no município maranhense Itapecuru Mirim.

O Povoado Mandioca, assim como Javi e Pequi, é uma localidade ribeirinha de Itapecuru Mirim. Distante 12 km da sede do Município, podemos chegar a ele tanto acessando o rio Itapecuru em canoas quanto pela estrada vicinal, passando pelos Povoados de Campestre, Coqueiro, Barriguda, Campo Rio e Pequi. Além dessas duas vias, há outro caminho alternativo, vindo das povoações do município de Santa Rita, tendo como rota os povoados São Tiago, Veneza, Pirical, Santa Luzia e Maria de Fogo.

Fundamentação teórica

Como referencial tanto do uso toponímico, da descrição geográfica e da perpetuação histórica deste povoado, podemos citar, antes de adentrarmos nestes conceitos a miúdo, o Mapa do Ministério do Exército – Departamento de Engenharia e Comunicações - Diretoria de Serviço Geográfico. Referência Itapecuru Mirim, nº MI 610.

Ano de 1980. Nele aparece os nomes de todos os povoados supracitados, assim como o termo Mandioca, já com a grafia atual.

Quando nos perdemos, é no nosso lugar de origem que nos encontramos, encontramos traços de nossas histórias, de nossa remanência. Se por algum motivo o nome do lugar for mudado (alteração toponímica/toponomástica) ou o lugar deixar de existir, a história das pessoas, de igual forma, desaparece também, por isso, o topônimo tem valor documental e de preservação da memória coletiva e individual, além disso, tem valor sentimental, muito discutido pela Topofilia.

No que tange à etimologia da lexia mandioca, sabemos que é um étimo de origem Tupi, que para Sampaio (1987, p. 277) seria: “*many-oga*, procedendo de *manyba* ou *mandyba*”. Nos dicionários gerais da Língua portuguesa, há registro de que mandioca se refere tanto à planta quanto ao arbusto. Para Maranhão, por exemplo, (2012, p. 183) “maniva é “arbusto semelhante no lenho à macieira nova, com folhas retalhadas a modo de mão aberta. São várias as castas”. Vale ressaltar, que castas para o autor refere-se as variedades de mandioca que temos na América do Sul, de onde a planta é procedente.

É no contexto histórico da doação e/ou ocupação das sesmarias das Belfort, com a presença de mão de obra escravizada (tanto de africanos quanto da população local), em que vamos ter acesso ao cultivo da terra e, a partir dele, o manejo de produtos da agricultura familiar e do comércio de subsistência, com a mandioca, arbusto nativo da América do Sul que é usado como topônimo de uma comunidade Remanescente Quilombola e ribeirinha itapecuruense, resgatando, dessa forma, um elemento de grande importância não só para os maranhenses, mas para os nordestinos, pois, da mandioca podemos usar todas as partes (raízes/tubérculos/batatas, caule, folhas).

Foto 1: Início do Povoado Mandioca



Fonte – Acervo do Autor (2021).

O Povoado Mandioca é constituído de 22 moradias, onde habitam 41 famílias em casas de alvenaria⁷ e também de taipa, isto é, feitas de barro e cobertas com palha de palmeira de babaçu. Esse lugar tem o título de Comunidade Remanescente Quilombola conferido pela Fundação Cultural Palmares (Santana, 2018), terras essas, vinculadas ao Território Quilombola de Santa Maria dos Pretos, uma vez que fazia parte da sesmarias⁸ da família Belfort, respectivamente de Ana Rita e Maria Rita Belfort, que de acordo com Coutinho (2005) as doações destas terras, pela Coroa Portuguesa, datam dos primeiros anos do século XIX.

A respeito da motivação toponímica do povoado ribeirinho itapecuruense Mandioca, temos o registro histórico do início do século XX, no Jornal maranhense, A Pacotilha (1901, p. 3), que noticiava que:

O individuo José Romão, que residiu algum tempo em localidade d'este termo, ultimamente chegado do Pará, procurou-me em minha alludida residência, a pretexto de haver de mim a importância de ordenados como ex-empregado de minha casa no lugar Mandioca, cargo que desempenhou com todo desleixo durante quatro ou cinco mezes, há aproximadamente nove annos (sic). (A Pacotilha, 1901, p. 3).

A partir dessa notícia do Pacotilha, podemos inferir várias informações sobre o Povoado Mandioca: (i) a contextualização geográfica do povoado, uma vez que ele é apresentado como *termo*, isto é, região ou território que se estende em torno de uma cidade, vila, neste caso, uma comunidade circunvizinha do Município e do Rio Itapecuru; (ii) a ocupação dessas terras por um donatário que a usufruía e que tinha posses, poder aquisitivo elevado; (iii) a existência documental do topônimo, comprovando, assim, seus mais de 2 séculos de nomeação, provavelmente sem alteração toponímica ao longo desse tempo.

A partir do que afirmamos, podemos perceber que o Povoado Mandioca tinha importância econômica no contexto do município de Itapecuru não só por ser uma sesmaria, mas porque lá havia intenso comércio fluvial entre 1840 e 1960, favorecendo com que Mandioca se tornasse um porto ribeirinho de destaque, se consolidando como ponto de acesso a vários lugares da região, o que, acertadamente, serviu para consolidar

⁷ Moradias construídas a partir de Programas Habitacionais federais, estaduais, municipais e da iniciativa privada?

⁸ As sesmarias eram terrenos abandonados ou sem cultivos que os reis de Portugal cediam aos novos povoadores para que estes fixassem moradia e, conseqüentemente, cultivassem, dessa forma, a ocupação territorial poderia desenvolver-se com fazendas, criação de gado, engenhos, entre outros.

a motivação toponímica, já referenciada tanto para os moradores, quanto para os transeuntes e comerciantes do lugar.

Vale a ressalva de que, mesmo que nosso estudo seja sobre o toponimo Mandioca, as variações do Tupis: *manyba*, *mandyba* e *maniva* também são usadas como topônimos nas áreas adjacentes ao Rio Itapecuru, a exemplo de Maniva, topônimo do município de Santa Rita, que por estar há mais de 2km da margem do rio Itapecuru, não foi inserido no locus desta pesquisa.

Nos países hispânicos sul-americanos onde percebemos a presença marcante da mandioca não só na gastronomia quanto nas lendas dos Impérios Incas, Maias e Astecas, a mandioca é chamada de *yuca* e é considerada como alimento presenteado pelos deuses, isto é, sagrado, enviado ao homem em período de extrema escassez de alimentos, em que os povos clamavam por ajuda, dos seus deuses e, forma atendidos com um alimento que poderiam plantar e se alimentar abundantemente.

De fundamental importância é frisarmos que o étimo mandioca, por vias do consumo (humano e animal) e comercialização de subprodutos (farinhas, tapioca, bolos, doces, bebidas), acabou se difundindo em outros continentes, chegando a ser cultivado em Angola, Moçambique, Índia, China, Espanha e Portugal. A respeito deste exportação da farinha de mandioca para Portugal, Lima (1998, p. 144) afirma que, já no século XVIII, em 1797, “D. Rodrigo de Souza Coutinho dirigiu-se ao governador do Maranhão D. Fernando de Noronha, transmitindo-lhe ordem régia de sua Magestade para que fosse facilitado o cultivo da farinha-de-pau e sua remessa para o reino”.

A partir da etimologia de *mandioca* podemos perceber a grande influência que têm as línguas indígenas na nomeação de lugares no Maranhão, neste caso, se trata da adoção e manutenção de uma palavra do tupi que, mesmo sendo proibido o uso com a Lei pombalina (1758), foi sobrevivendo nessas pequenas amostras de resistência, isto é: (i) no uso de indigenismos para nomeação de elementos antropoculturais e da Terra/flora; (ii) na literatura oral, com as lendas e relatos que sustentam o surgimento de seus minhos e elementos étnicos; (iii) de algumas técnicas agrícolas de plantio e colheita de produtos como o milho, mandioca, abóbora, feijão, batata doce; (iv) na gastronomia com elementos da fauna e da flora, no consumo de alimentos *in natura* ou cozidos, moqueados, assados; (v) na medicina popular com o manejo das ervas medicinais; em técnicas de caça e pesca; (vi) em usos, costumes e hábitos que incorporamos à nossa rotina, como comer de côcoar, fazer punhados de comida para levar à boca, dormir de rede, entre outros.

No que tange aos indigenismos, ou seja, às contribuições de palavras, construção ou locução das Línguas indígenas que foram tomadas de empréstimo pela Língua Portuguesa, muita foram mantidas, outras foram adaptadas à grafia lusitana, mas o certo é que, na Toponímia maranhense é significativa a presença de nomes de lugares/topônimos indígenas, conforme podemos evidenciar na nomeação dos municípios do nosso Estado: Anajatuba, Bacabeira, Mirinzal, Itapecuru Mirim, Bacuri, Bacurituba, Peri-Mirin, Camboa, Anil, Bacanga, Itapiracó, entre outros.

A metodologia e os resultados esperados

A metodologia da pesquisa engloba a delimitação da área, o levantamento dos topônimos, a classificação e a descrição linguística por meio da classificação toponímica e da interpretação da nomeação do povoado como sinal discursivo do processo de identificação dos moradores ribeirinhos, que já estão consagrados na linguagem e cultura local. O foco é o espaço geográfico do topônimo ribeirinho, a beira do rio Itapecuru; a nomeação é o reflexo da prática discursiva ali operada que vai fazer com que o processo de identificação se manifeste pela historicidade local sinalizada na motivação dos topônimos.

No município de Itapecuru Mirim, essa regra que vale para o Estado, também se aplica, uma vez que temos muitos topônimos de origem indígena, caso do Povoado Mandioca, cujo étimo *mandioca* está entre as “plantas nordestinas mais significativas no contexto regional, ..., a pesar da sua generalidade por todo o território” (Dick, p. 164). O que a pesquisadora põe de relevo é que, entre os topônimos que são de origem física porque resgatam elementos da natureza, a planta da mandioca, figura como uma entre as principais que são usadas para nomear lugares no território nacional, essa é uma das importâncias desse fitotopônimo, memorizar no coletivo nacional, um elemento da flora nacional de fundamental importância na economia e cultura do brasileiro.

Além de valorizar a presença da mandioca na Toponímia nacional no norte, nordeste, centro-este, assim como das suas variações fitotoponímicas: Carimã, Croeira, Tapioca, Tapiti, Tipiti, Maniuba e Maniva, Dick (p. 195-196) nos assegura que:

A importância e a função motivadora da vegetação na toponímia estão, portanto, caracterizadas, não apenas na variedade de fatores determinantes, (...), como, também, no processo distributivo dos nomes das áreas específicas de referência, de acordo com o elemento

predominante. De maior valia para o estudo científico se torna, assim, o topônimo, quando a espécie por ele lembrada se encontra em conjunção com a área geográfica de sua ocorrência. (Dick, p. 195-196).

A partir dessa afirmativa da pesquisadora pontuamos que o Povoado Mandioca reflete exatamente isso, por ter sua nomeação motivada por fatores: (i) econômicos, por ter surgido em área de porto fluvial e de sesmarias; (ii) físicos-geográficos, por ser comunidade ribeirinha e rural, onde há a grande incidência da agricultura familiar e/ou de subsistência; (iii) étnico-cultural, por ser demarcada, delimitada como sendo parte integrante de uma Comunidade remanescente Quilombola, comprovando, dessa forma, que o que assegura Mey (1998, p. 76-77), quando afirma que a

Língua se relaciona com a sociedade porque é a expressão das necessidades humanas de se congregarem socialmente, de construir e desenvolver o mundo. A língua não é somente a expressão da 'alma' ou do íntimo, ou do que quer que seja, do indivíduo, e é, acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se seus membros fossem a sua boca. (Mey, 1998, p. 76-77).

Na literatura cuja temática gira em torno do ameríndio, são abundantes as lendas ou mitos etiológicos, isto é, aqueles que explicam a origem de seres, coisas, técnicas, instituições da cultura indígena, dessa forma, destacamos a publicação de Savary (2016) e uma obra publicada pela Embaixada da Espanha que trata das lendas da Amazônia. No livro, de edição bilíngue (Português/Espanhol) Gómez Platero (2011) aborda 17 lendas, dentre elas encontramos a que trata da mandioca. tanto a narrativa de Savary (2016) quanto a de Platero (2011) conta que a filha do cacique de uma tribo tupi engravidou sendo virgem/sem namoro, pariu uma indiazinha chamada *mani*, que adoeceu misteriosamente e morreu antes dos dois anos de idade, após a morte de *mani*, as mulheres e todas as pessoas da tribo regavam diariamente a cova da cunhã com água do rio, ocorre que, um dia Gómez Platero, 2011, p. 31:

Para gran sorpresa y alegría de todos los miembros de la tribu, del suelo donde estaba enterrada la bella Mani, brotaron algunas hojas y una majestuosa planta con fuertes raíces gruesas. Más tarde, se descubrió que las raíces, una vez cocidas, se convertían en un excelente alimento muy nutritivo y sabroso. Todos los indios se reunieron, (...), em que la bella india, madre nostálgica de la pequeña Mani, en memoria de su hija, le dio a aquella planta el sugerente nombre de maniva (Gómez Platero, 2011, p. 31)⁹.

⁹ para grande surpresa e alegria de todos os membros da tribo, do chão onde estava enterrada a bela Mani, brotaram algumas folhas e uma majestosa planta com fortes raízes grossas. Mais tarde, descobriram que as raízes, quando cozidas, se convertiam em um excelente alimento muito nutritivo e saboroso. Todos os índios

Na medicina popular maranhense, a mandioca ou seus subprodutos estão presentes nos mais diversos usos, a exemplo: (i) do mingau da farinha seca ou de puba que é usado para aumentar o leite das parturientes/mulheres paridas; (ii) do cataplasma da farinha seca ou farinha d'água que é usado para dores e inchaços; (iii) do costume de engolir punhados ou caroços de farinha d'água para desengasgar de espinhas de peixe; (iv) do uso da macaxeira dissolvida no vinho branco para curar/tratar sífilis; (v) do cataplasma da raspa da mandioca para curar/tratar erisipela; (vi) do uso da cachaça ou álcool misturado à tapioca com mel de abelha para tratamento de queimadura de sol.

A respeito da lexia cataplasma que citamos duas vezes aqui, vale o esclarecimento oportuno para evitar incertezas, pois cataplasma nada mais é do que uma espécie de papa medicamentosa feita de farinhas, polpas ou pó de raízes e folhas que se aplica sobre alguma parte do corpo dolorida ou inflamada. Lima (1998, p. 126), explica que para fazermos um cataplasma é necessário triturar/amassar/socar/pilar as ervas até que virem um pó, misturar água e farinha de mandioca e aplicar quente no local doente, entre dois ou três pedaços de pano, medicina popular genuína!

Na gastronomia, os usos da mandioca são tão abundantes quanto os da medicina popular, uma vez que as guloseimas preparadas a partir dos subprodutos ou partes da planta/alimento, levam qualquer amante das farinhas, tapiocas ou bebidas, a cometerem o pecado da gula, dessa forma, temos duas espécies de mandiocas a amarga e a doce, o que difere uma da outra é que a primeira é venenosa e precisa de tratamento especial para expurgar o veneno, já a segunda pode ser consumida sem tratamentos especiais. Vejam na sequência as partes das plantas que usamos, assim como seus subprodutos, que comprovam a polivalência desse alimento divino, a mandioca/yuca.

PLANTA	PARTES	PRODUTOS
mandioca amarga, mandioca brava	Tubérculo, raiz, batata	farinha d'água ou amarela, farinha seca ou branca, grossa ou fina/mimososa, farinha carimã/massa-d'água ou puba, pirão, farofa, papas, mingau suco/molho tucupi, tiquira
mandioca doce, mandioca mansa, macaxeira, aipim	Tubérculo, raiz, batata	tapioca de caroço, tapioca fina polvilho, goma, bolo, pudim, beiju, <i>maniocaba</i> ¹⁰ consumida cozida, assada, frita, em forma de purês
Caule	usado como pedaços ou toras para plantio	Uma nova planta, nascida sem sementes
folhas da mandioca mansa	Folha inteira ou picada	usada como se fosse espinafre

se reuniram, (...), a bela índia, mãe saudosa da pequena Mani, em memória de sua filha, deu à aquela planta o sugestivo nome de maniva (Gómez Platero, 2011, p. 31).

¹⁰ Mingau feito com o suco da macaxeira e arroz.

No que se refere ao tucupi, Lima (1998, p. 147) explica que esse “suco é no começo venenoso¹¹, mas, depois de fermentado torna-se bastante inofensivo para servir de bebida.” Acrescenta ainda que esse líquido pode ser “misturado com sal, pimenta e alho se transforma no tucupi simples e quando fervido ao fogo é chamado de tucupi cozido, excelente molho para caça ou pescado”. Os bons glutões de plantão quando ouvem tucupi, o associam também ao irresistível pato no tucupi, ao tacacá, iguarias paraenses! Já nós maranhenses não resistimos a uma garrafada de pimenta feita com o tucupi! Coisas de quem vive na região da Amazônia Legal (Lima, 1998, p. 149):

A farinha é sempre bem-vinda à mesa maranhense, d’água ou seca, escaldada como pirão, em farofa torrada ou molhada, no angu, engrossando o chibé, com café, leite, melado, socada com arne na paçoca, acompanhando a manga, o abacate, a melancia, encorpando a juçara, o buriti (Lima, 1998, p. 149).

Salientamos ainda, que poucas palavras representam tão bem a cultura e a língua dos nativos como mandioca, pois, desde os primeiros registros de que temos notícia, a mesma aparece atrelada aos hábitos alimentares dos aborígenes, além dos rituais sagrados da religião cristã na América do Sul, quando os seus derivados farinhas, beijos e bolos são produzidos durante as Ceias de Natal, Semana Santa e festejos tradicionais, sem esquecer é claro da *tiquira*¹².

Há pelo menos 9 mil anos, os indígenas sul-americanos domesticaram a mandioca, raiz que hoje é um dos alimentos mais básicos da população brasileira. O estado de Rondônia foi o pioneiro no plantio da raiz, que se espalhou por todo o território brasileiro e foi recebendo diversos nomes, conforme a língua da tribo ou da variedade cultivada”. (Mendonça, Alves, 2020, p. 123).

Estudiosos das *coisas* do Maranhão, como Lima (1998), Maranhão (2012) e Mendonça e Alves (2020) fazem um arcabouço detalhado sobre a planta e o tubérculo. Esses pesquisadores são enfáticos em afirmar que há duas espécies de mandiocas: a amarga e a doce, como podemos evidenciar a seguir na afirmação de Maranhão (2012, p. 183) sobre a planta que:

Produz na raiz uma espécie de batata denominada mandioca, comprida e grossa de casca áspera e grossa. Desta batata descascada, ralada, bem

¹¹De certa qualidade de mandioca, a brava, extrai-se um líquido amarelo que, após ferver, torna-se um veneno perigosíssimo chamado curare (Gómez Platero, 2011, p. 26).

¹² Bebida, aguardente, obtida a partir da fermentação da polpa da mandioca, legada a nós pelos povos originários/indígenas.

espremida, e depois torrada em grandes alguidares de barro ou cobre, chamados fornos e assentados sobre fornalhas, aqui se faz a farinha chamada da terra, e em Portugal, farinha-de-pau, e que serve de pão aos habitantes do país. (Maranhão, 2012, p. 183)

No que se refere à técnica de plantio e fabricação de farinhas da mandioca, tradicionalmente o processo dessa cultura, ainda é familiar ou de subsistência e obedece ao seguinte processo: (i) preparo do terreno/roça com queima, arrancamento de tocos, adubagem com as coivaras; (ii) abertura de covas, de tamanho regulares, de 5 a 6 polegadas para o plantio do caule; (iii) consorcio do plantio da mandioca com outros produtos alimentícios, como o milho, melancia, feijão, maxixe, quiabo, vinagreira, para otimizar o uso do terreno; (iv) arrancamento da mandioca ou colheita dos tubérculos/raízes/batatas, no período de 15 e 24 meses, a depender da terra, do clima e da necessidade do agricultor; (v) processo primitivo de industrialização caseira com a lavagem, descascamento, moagem, fermentação, prensa da massa e torragem na casa-de-farinha (Cf. foto 2).

Foto 2: Agricultor torrando farinha seca.



Fonte – Acervo do Autor (2021).

Quanto à técnica de fabricação da farinha de puba toda a carga de mandioca/bubérculos é posta num local chamado de pubeiro (Cf. foto 3), que pode ser em igarapés, fontes ou tanques de cimento, lá fica depositada de 2 a 3 dias para que possa amolecer ou mesmo apodrecer, para então, obter um tipo de massa de mandioca fermentada (a massa de puba), que pode ser usada para fazer iguarias gastronómicas, dessa forma, o processo é simples: (i) a mandioca é posta no rio para amolecer e é protegida das correntezas com palhas de babaçu; (ii) na sequência ela é retirada do rio e

transportada em jacás, no lombo de jumentos para a casa-de-farinha; (iii) lá a mandioca é processada a partir da prensa no tapiti para enxugar a massa obtida; (iv) a massa obtida é torrada, transformando-se em farinha.

Foto 2: Pubeiro em Igarapé



Fonte – Acervo do Autor (2021).

Vale lembrar que, caso a farinha seja seca ou branca, o que difere desses dois processos de fabricação, acima descritos, é o ato de pôr no pubeiro, pois a farinha seca não precisa apodrecer as raízes na água para ser produzida. Outra curiosidade a respeito do manejo da mandioca para consumo, é muito comum, nas casas de forno/casa-de-farinha, os agricultores fazerem um tipo de lanche com a farinha escaldada, isto é, quando ela não possui mais a toxina, que já fora extinta pelo calor do forno e ainda não secou o suficiente, eles a temperam com se sal, pimenta, limão, cheiro verde e se come com peixe assado, camarão, carne seca! Em algumas regiões do município de Itapecuru Mirim e Presidente Vargas, essa iguaria é chamada de cafofa, no vale do Itapecuru, é mais conhecida como macaco.

Análise dos dados

As pesquisas em Toponímia no Brasil, em nível de academia, têm fundamentalmente como objetivo macro: a coleta e a formação de um banco de dados em textos discursivos, que são arquivados e catalogados por meio das fichas lexicográficas-toponímica ou/e artigos científicos. Desta forma:

I - Analisamos qualitativamente as informações a fim de encontrar o que motivou a nomeação do topônimo selecionado dentro do que observa a onomástica toponímica e do que já fora descrito nesta pesquisa sobre a taxa de natureza antropocultural;

II - As informações toponímicas presentes nesta pesquisa partem de um período histórico do século XVII, que ficou conhecido, para a posteridade, como o da Fundação da França Equinocial ou simplesmente invasão francesa do Maranhão, uma vez que é das narrativas descritivas de D'Abville (2002), que remete ao ano de 1612, de onde tiramos o primeiro registro toponímico referente ao rio Itapecuru, ou seja, a zona de pesquisa do povoado;

III - Buscamos por meio da investigação dos fatores linguísticos e extralinguísticos traçar a origem do topônimo. Esse percurso pode ser visualizado pelo contexto histórico e na taxonômica do topônimo, que respectivamente apresentam os primeiros registros do termo e as suas alterações toponímicas.

Notadamente, houve buscas em outros momentos emblemáticos, perpassando pela expulsão dos franceses do Maranhão, pela invasão e expulsão dos holandeses, distribuição das cartas de sesmarias e datas pelos portugueses, assim como registros em mapas, documentos oficiais da administração pública, jornais antigos e autores consagrados da historiografia maranhense.

Considerações finais

Deste modo, com a conclusão dos dados, a formulação do *corpus* da pesquisa e após termos alcançado os resultados esperados, acreditamos que as informações produzidas por este artigo de natureza toponomástica podem contribuir na formulação de novos estudos acadêmicos sobre a toponímia ribeirinha do rio Itapecuru e, por conseguinte, da maranhense, assim como motivar os habitantes ribeirinhos a conhecerem as suas raízes linguísticas, tendo como parâmetro o resgate da linguagem dos topônimos, servindo de consulta para trabalhos escolares na Educação Básica do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio, principalmente das escolas localizadas nos topônimos investigados. Assim, como possibilitar o desenvolvimento de novas pesquisas acadêmicas sobre a temática.

Referências

ASSUNÇÃO, Mathias Röhrig. ***De caboclos a bem-te-vis: formação do campesinato numa sociedade escravista: Maranhão, 1800 – 1850*** / Mathias Röhrig Assunção. – São Paulo: Annablume, 2015.

BECHARA, Ivanildo. ***Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa*** / Evanildo Bechara (organizador). – São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2011.

COUTINHO, Mílson. ***Fidalgos e barões: uma história da nobiliarquia lusomaranhense***/Mílson Coutinho; apresentação Sebastião Moreira Duarte. São Luís: Editora Instituto Geia, 2005.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. ***A motivação toponímica e a realidade brasileira***. São Paulo: Edições do Arquivo do Estado, 1990.

GÓMEZ PLATERO, Ana María Gómez; EHRICHS, Victoria Palma. ***Leyendas de la Amazonia brasileña***. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España/Secretaría General Técnica, 2011. (Colección Orellana, 76). Edición bilingüe: Português/Español.

HOUAISS, Antônio. ***Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*** / [Antônio Houaiss e Mauro Sales Villar; elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa]. – 4. ed. rev. e aumentada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

LIMA, Zelinda Machado de Castro e. ***Pecados da gula: comer e beber das gentes do Maranhão***. São Luís: CBPC, 1998.

MARANHÃO, Frei Francisco de Nossa Senhora dos Prazeres. ***Poranduba Maranhense ou Relação Histórica da Província do Maranhão*** / Frei Francisco de Nossa Senhora dos Prazeres Maranhão; apresentação Jomar Moraes. São Luís: AML, 2012.

MENDONÇA, T. A.; ALVES, C. C. B. ***MACAXEIRA, MANDIOCA MANSA OU AIPIM – o que dizem os maranhenses?*** Estudos da Linguagem: a variação linguística em foco: Volume 1 / Organização: Cibelle Corrêa Béliche Alves [et al.]. — São Luís: EDUFMA, 2020.

MEY, Jacob L. ***Etnia, identidade e língua***. In.: SIGNORINI, INÊS (Org.). *Língua e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

Mapa do Ministério do Exército – Departamento de Engenharia e Comunicações - Diretoria de Serviço Geográfico. Referência Itapecuru Mirim, nº MI 610. Ano de 1980.

SAMPAIO, Teodoro. ***O Tupi na Geografia Nacional***. 5ª ed. São Paulo: Editora Nacional; Brasília – DF – INL, 1987.

SANTANA, Jucey. **Sinótese da História de Itapecuru Mirim**. Pesquisa histórica, autora: Jucey Santana. São Luís: AICLA, 2018.

SOUZA, Antônio Cândido. Informes. **Pacotilha, Maranhão**, n. ilegível na fonte. 14 març. 1901. Do Itapecurú, p. 3. <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 22 de out. de 2022.

Capítulo 6
O ROMANTISMO ESPANHOL DE GUSTAVO ADOLFO
BÉCQUER, REPRESENTADO NA LENDA LA CRUZ DEL
DIABLO

Carol Silva dos Santos
Isabel Abreu Guimarães
Heloísa Reis Curvelo

**O ROMANTISMO ESPANHOL DE GUSTAVO ADOLFO BÉCQUER,
REPRESENTADO NA LENDA LA CRUZ DEL DIABLO**

Carol Silva dos Santos

Acadêmica do sétimo período do curso de Letras/Espanhol na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: carol.santos@discente.ufma.br.

Isabel Abreu Guimarães

Acadêmica do sétimo período do curso de Letras/Espanhol na Universidade Federal do Maranhão(UFMA). E-mail: isabel.guimaraes@discente.ufma.br

Heloísa Reis Curvelo

Doutora, mestre e especialista em Linguística, Professora de Língua e literatura espanhola, do Curso de Letras/Espanhol, Campus Dom Delgado/UFMA, Professora Programa de Pós-graduação em Letras/Mestrado acadêmico, Campus Bacabal/UFMA, Coordenadora do Projeto de Pesquisa: Toponímia Maranhense. Tem desenvolvido/orientado pesquisas em iniciação científica, Lexicologia, Toponomástica, Língua e Literaturas de expressão espanhola, Metodologias Ativas de aprendizagem, Andragogia e de práticas pedagógicas que envolvem gamificação. E-mail: hrc.matos@ufma.br

RESUMO

O presente trabalho trata sobre a simbologia subjacente na lenda do escritor do Romantismo Espanhol, Gustavo Adolfo Bécquer - *A cruz do diabo*. Nessa narrativa de suspense, morte e terror, Bécquer nos faz submergir na cultura e história da Espanha medieval, no resgate de um passado longínquo, mas glorioso, pois na Idade Média, a Espanha conseguiu impor não só sua língua, mas ampliar seu território e constituir-se como reinado quase imbatível na Península Ibérica, daí advém o respeito, a fuga ao passado para resgatar o sentimento patriótico dos espanhóis, principalmente, no que se refere à consolidação das crendices, religiosidade, dos dogmas do Catolicismo. Neste âmbito,

abordamos especificamente o significado presente em elementos narrativos de cunho religioso (cruz), medieval (armadura), misterioso, melancólico e fantástico, bem como a representação de alguns personagens, e a relação entre a simbologia e esta obra literária. Utilizou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica qualitativa, apoiada em estudos literários e também semióticos de BARTHES (2006), CHEVALIER E GHEERBRANT (2019), RIFFARD (1993) e RIBEIRO (2010). Ao término de nossa descrição analítica, concluímos que os símbolos/objetos/elementos presentes na lenda de Bécquer nos servem como ponte para um passado longínquo, porém, glorioso onde o bem sempre vence o mal, onde o mal não é extirpado por completo da vida humana. Em sua obra, os elementos estão carregados de mais de um significado, cabendo ao leitor atento desentranhar as referências culturais e sociais que cruzam sua escritura.

Palavras-chave: Romantismo Espanhol; Gustavo Adolfo Bécquer; *La cruz del diablo*; Simbologia.

RESUMEN

El presente trabajo trata sobre la simbología subyacente en la leyenda del escritor del Romanticismo Español, Gustavo Adolfo Bécquer – La cruz del diablo. En esta narrativa de suspenso, muerte y terror, Bécquer nos hace sumergir en la cultura y historia de España medieval, en el rescate de un largo pasado, pero glorioso, pues en la Edad Media, España logró imponer no solo su lengua, pero ampliar su territorio y constituirse como reinado casi imbatible en la Península Ibérica, de ahí viene el respeto, la huida del pasado para rescatar el sentimiento patriota de los españoles, principalmente, en el que se refiere a la consolidación de las creencias, religiosidad, de los dogmas del Catolicismo. En este ámbito, abordamos especificamente el significado presente en elementos narrativos de cunho religioso (cruz), medieval (armadura), misterioso, melancólico y fantástico, así como la representación de algunos personajes, y la relación entre la simbología y esta obra literaria. Se utilizó la metodología de investigación bibliográfica cualitativa, apoyada en estudios literários y también semióticos de BARTHES (2006), CHEVALIER E GHEERBRANT (2019), RIFFARD (1993) e RIBEIRO (2010). Al final de nuestra descripción analítica, concluimos que los símbolos/objetos/elementos presentes en la leyenda de Bécquer nos sirven como puente hacia un pasado lejano, pero glorioso donde el bien siempre vence al mal, donde el mal no se extirpa por completo de la vida humana. En su obra, los elementos están cargados de más de un significado, cabendo al lector atento desentrañar las referencias culturales y sociales que cruzan su escritura.

Palabras-clave: Romanticismo Español; Gustavo Adolfo Bécquer; *La cruz del diablo*; Simbologías.

INTRODUÇÃO

Como já mencionado, este artigo tem o propósito de expor a simbologia subjacente na lenda A Cruz do Diabo, de Gustavo Adolfo Bécquer. Em primeiro lugar, é importante falar sobre quem é este autor. Bécquer é um escritor espanhol, nascido em Sevilha, em 1836, que teve contato com outras artes, mas o que realmente lhe chamou a atenção foi a literatura. Seus primeiros trabalhos foram publicados no jornal *La Aurora de Sevilla*, além disso, antes de sua morte causada por motivos de saúde, desenvolveu vários trabalhos, como: Rimas, com estrofes breves, musicais e eróticas; Lendas, como o próprio nome já exemplifica, as lendas têm um tom lendário, retratam acontecimentos sobrenaturais e semirreligiosos; narrativas, essas por sua vez, são carregadas de imaginação e implausibilidade.

A principal obra em prosa de Bécquer são as lendas, narrativas que refletem tanto aspectos do mundo real quanto do ficcional, subjetivo com o culto aos sentimentos, a partir das lendas bequeanas podemos ver com o autor fez um resgate resgatado do passado medieval castelhano não só em elementos que vemos até hoje, mas na tessitura, na descrição de elementos fantásticos, melancólicos e sentimentos próprios dessa fuga da realidade, imposta pelos românticos em seus textos. Gustavo Adolfo Bécquer também demonstra apreço pelos elementos medievais e pelos da natureza, com a valorização da paisagem, que, muitas vezes, figura como personagem, muito próximos da estética gótica. Segundo Esteve (2005), elas foram o ponto de partida para a narrativa fantástica, com o ambiente escuro, misterioso, com a presença de castelos, mosteiros, igrejas e cemitérios.

Neste trabalho, o foco será em apenas na lenda *La cruz del diablo*, que tem como foco a história de um senhor feudal perverso, *Mal caballero, señor del Segre* (Bécquer, 2005), que impunha medo e terror indistintamente, a todos os moradores da vila de Bellver, lugar que governava, esse *Mal caballero* fez um pacto com o diabo para obter mais riquezas em uma cruzada que faria, depois de um certo tempo, o *Mal caballero* morre, mas seu espírito continua rondando as terras de Bellver e atormentando a todos, dessa vez, de forma sobrenatural (Bécquer, 2005).

Se considerarmos que o estudo da literatura serve, também, para aprimorar nossa capacidade para lermos o mundo, para refletirmos sobre os acontecimentos, para pensar criticamente sobre nosso entorno, para sentir, emocionar-se, aprimorar nossa sensibilidade (Cereja, 1995), as lendas bequerianas tornam isso evidente sobre o mundo

Ibero, já que tratam, da Espanha medieval, assim como dos outros países europeus com Portugal. Ao selecionar lendas do imaginário popular das Comunidades autônomas espanholas por onde viajava, Gustavo Adolfo Bécquer prioriza a literatura popular oral regional e seus elementos marcantes, seus símbolos, por isso é importante ler criticamente cada uma das lendas para sabermos o que está por trás das simbologias da cruz, da armadura, dos elementos naturais e sobrenaturais na lenda La cruz del diablo.

GUSTAVO ADOLFO BÉCQUER

Gustavo Adolfo Bécquer nasceu em 17/02/1836 em Sevilha, Espanha. Teve uma infância difícil, perdeu o pai aos cinco anos e a mãe aos nove, então, passou a viver com um tio de sua mãe junto com seus oito irmãos, mas depois passa a receber os cuidados de sua madrinha, que lhe dá todo o afeto e carinho de mãe, ela o influencia a ler e ter proximidade com a pintura no intuito de fazê-lo seguir pelo caminho das artes, no entanto, Bécquer, aos 18 anos, se encontra nas letras e muda-se para Madrid em busca de conhecimento e influência literária. Em 1961 ele se casou com Casta Esteban Navarro e também recebeu seu irmão pintor, Valeriano Bécquer, em 1970 Valeriano morreu no mês de setembro, nesse período, Adolfo, já estava tuberculoso, vindo a morrer em dezembro do mesmo ano, aos 34 anos. “Naquele dia houve um eclipse do sol em Madrid. E isso não é uma metáfora” (Quintero, 1954, p. 39).

Em vida, Bécquer presenciou grande parte do reinado conturbado e instável de Isabel II, 1833-1868, segundo Álvarez e Pecharromán (2000). Nesse período o pai da princesa assinou a sanção que anulava a Lei Sálica somente para beneficiar sua filha Isabel II, seu avô, Carlos IV e alguns partidários não gostaram dessa decisão, e organizaram um ataque para que Dom Carlos pudesse reestruturar seu governo, pois ele era a favor da Lei Sálica, e assim, deu-se início à Guerra Civil de 1833 na Espanha.

A partir de 1843, depois de um grande período de conflitos internos e externo os espanhóis também viveram um período de avanços, não só monetário, mas também na legislação, educação e economia. “Foi uma época de crescimento econômico em que se solidificaram as bases de um sistema capitalista moderno e se iniciou uma política exterior ativa [...]” (Álvarez; Pecharromán, 2000, p. 148). Porém, após Isabel II ser exilada, a Espanha provaria de novo um período amargo, de grande instabilidade política e econômica, sob o reinado de Alfonso XII, filho de Isabel II.

O talento de Bécquer sempre foi tendencioso a literatura, também teve o privilégio de receber ajuda de Francisco Rodrigues Zapata, discípulo de Alberto Lista y Aragón (1775-1848). As obras de Bécquer são compostas por rimas, narrativas, cartas e lendas. As lendas do escritor foram compiladas em formato de 18 relatos. Elas têm com um tom místico, cenário de cidades medievais góticas, campos e florestas, igreja, elas são um misto de sobrenatural e mágico, características que representam bem o período literário em que o autor está inserido, o Romantismo.

Segundo Quintero (1954), as lendas Gustavo Adolfo Bécquer, nasceram de seus traços tanto físicos como psicológicos, em decorrência dos conflitos pessoais, contexto social e doença que lhe acometiam.

“Pois bem: deste viver febril, atormentado, doentio e esperançoso em um tempo; deste arrastar o corpo miserável e deixar a alma subir às estrelas; deste não querer discernir nunca o que é verdade do que é sonho; deste meditar horas e mais horas sobre a paixão, sobre o amor, sobre a natureza e o mistério; deste ouvir que a fonte ri e que choram as folhas secas; deste perseguir uma mulher, vista por ele entre os desenganos de humanos amores; desta, enfim, incessante e viva criação do cérebro [...]” (Quintero, 1954).

Embora Bécquer não tenha uma larga produção literária, é um escritor sem precedentes quando se fala em literatura espanhola e mundial, do período romântico. A respeito da importância literária, assim como da valorização de Gustavo Adolfo Bécquer, Gutiérrez (1945), afirma que é esse escritor sevilhano é incomparável, “criador, sem saber, de uma nova poesia: a poesia do sentimento e da delicadeza sutil, da nota breve, simples, mas cheia de sugestão, antes desconhecida na poesia espanhola” (Gutiérrez, 1945).

Apesar de ter morrido precocemente (34 anos), Gustavo Adolfo Bécquer é considerado um ícone do Romantismo espanhol, não só por suas contribuições líricas, narrativas e epistolares, mas por traduzir em palavras, a cultura, a alma dos seus contemporâneos. A crítica literária o classifica como *el primer poeta moderno* (Cabrales, 2015, p. 15), que influenciou sua geração e as posteriores, como Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez, Luiz Cernuda. Zavala Zapata (1982, p. 4), por exemplo, o apelida de poetas de poetas, ou seja, aquele que formou outros tantos de sua época. Para Díaz-Plaja (1950, p. 377), Gustavo Adolfo Bécquer é o mais puro e espiritual dos poetas românticos espanhóis.

SIMBOLOGIA EM OBRAS LITERÁRIAS

Como sabemos, a literatura pode ser uma forma de transmissão de conhecimento, cuja linguagem é imbuída de sentidos, significados, “expressa por signos verbais polivalentes, metafóricos, figurativos” (Moisés, 2013, p. 278). Em todas as Literaturas é possível encontrar diversos símbolos presentes nos mais diversos textos, dos mais variados gêneros, cada um deles tem uma simbiose, do criador/escritor/produtor, que pode ou não ser desvelado pelo consumidor/receptor/leitor, dependendo do contexto histórico, da intenção do autor, do sentido do texto, mas é fato que a simbolizar é um elemento fixo da Literatura, um elemento da tessitura literária. O semiólogo Barthes (1977, p. 21), afirma que:

“Desde os tempos antigos até as tentativas da vanguarda, a literatura se afina na representação de alguma coisa. O quê? Direi brutalmente: o real. O real não é representável, e é porque os homens querem constantemente representá-lo por palavras que há uma história da literatura.”

Com essa afirmação, entendemos que, verdadeiramente, o fazer literário pode partir do real, da mimese aristotélica, e muitas vezes, na literatura, os escritores fazem isso por meio de símbolos que vão adquirir determinado significado, dependendo do que transmitem. De acordo com Chevalier e Gheerbrant (2019), o símbolo transcende o significado e depende de uma interpretação, feita a partir de certa predisposição, além disso, para eles, o símbolo possui uma carga de afetividade e dinamismo, e não só isso, mas qualquer objeto pode assumir a posição de um símbolo, possuindo outro significado, que não o seu de origem, ressemantizando-se.

Ademais, pela possibilidade de assumir quaisquer significados e ter muitas dimensões, observa-se algo de grande valor para entendimento coletivo, é que é necessário ter cautela ao definir o que é símbolo, visto que é algo particular, “...um símbolo escapa a toda e qualquer definição. É próprio de sua natureza romper os limites estabelecidos e reunir os extremos numa só visão” (Chevalier e Gheerbrant, 2019, p. 13), ou seja, não se deve se prender aos significados propostos pelos dicionários de símbolos, por exemplo, pois eles servem apenas para nortear a significação própria.

A questão dos símbolos na Literatura se refere ao fato de que por vezes uma palavra ou expressão consegue representar algo mais complexo, como dito por Chevalier e Gheerbrant (2019, p.14):

“o símbolo tem precisamente essa propriedade excepcional de sintetizar, numa expressão sensível, todas as influências do inconsciente e da consciência, bem como das forças instintivas e espirituais, em conflito ou em vias de se harmonizar no interior de cada homem.”

Entendendo isso, é importante, ainda, levar em consideração a vivacidade da simbologia, da diversidade de significado que cada item pode proporcionar ao leitor, uma vez que, na literatura, “a linguagem é o principal meio de comunicação humana”. Se o sistema nervoso de um animal transmite sensações e estímulos, o animal se atrofia. Se a literatura de uma nação entra em declínio, a nação se atrofia e decai” (Cereja, 2003, p. 34).

SIMBOLOGIA SUBJACENTE NA *CRUZ DEL DIABLO*

A narrativa *A cruz do diabo* é uma lenda que conta a história de um homem mau, chamado Senhor do Segre, que antes de sua morte faz um pacto com o diabo para aumentar as riquezas, porém, depois que morre, como ele vendeu a alma ao diabo, o espírito dele, desencarnado, continua rondando a terra, mas no final as pessoas de um povoado acabam derrotando-o e recuperando a tranquilidade que há tempo tinham vivido.

O espaço que ocorre a narrativa é um povoado chamado Bellver:

“Bellver es una pequeña población situada a la falda de una colina, por detrás de la cual se ven elevarse, como las gradas de un colosal anfiteatro de granito, las empinadas y nebulosas crestas de los Pirineos. (Bécquer, 2005, p. 44)¹³

A época é a Idade Média, no período que grande parte da Península Ibérica era dominada pelos Mouros, segundo Esteves et al. (2011, p. 25) esse tempo coincide com a data das cruzadas, nos séculos XII e XIII.

Os objetos de análise deste estudo serão: o Senhor do Segre, a Armadura e a Cruz. Barthes (2006), explorou a natureza dos sinais e símbolos na linguagem e na cultura, também desenvolveu a teoria do "significado conotação" e analisou como os símbolos são usados para transmitir significados e criar associações nas obras literárias. Então, é possível afirmar que os símbolos não estão na obra só por estar.

¹³ “Bellver é um pequeno povoado localizado à beira de uma colina, atrás da qual se veem elevar-se, como as arquibancadas de um anfiteatro colossal de granito, as inclinadas e nebulosas cristas dos Pirineos.” (Tradução das autoras)

O Senhor do Segre, na lenda é descrito como: “A quien por su crueldad detestaban sus vasallos, y por sus malas cualidades ni el rey le admitía en la corte, ni sus vecinos en el hogar” (Bécquer, 2005, p. 52)¹⁴. Era uma pessoa que ninguém queria por perto, mas qual é a simbologia por trás do Senhor?

O personagem central da obra, o "Senhor do Segre" é uma pessoa, como já supracitado, de uma má índole e com pouca convivência com as pessoas do povoado, na lenda relata um período em que o personagem após está cansado de tanto fazer confusões com os moradores de Bellver e causar atrocidades aos seus criados, faz uma viagem para lutar em cruzadas, Bécquer, (2005. p. 52):

“Sabendo que los cristianos de otras poderosas naciones se aprestaba a partir juntos en una formidable armada a un país maravilloso para conquistar el sepulcro de nuestro señor Jesucristo, que los moros tenían en su poder, se determinó a marchar en su seguimiento.”¹⁵

Pascual Izquierdo (2001, p. 162) supõe que seja a quinta cruzada (1217-1221), da qual participaram muitos nobres espanhóis, e que o Senhor do Segre poderia estar participando. Esteves et al. (2005, p. 25), ainda afirma que o tema do senhor feudal mau e que sente prazer em fazer atrocidades a seus vassallos é algo comum nas narrativas populares europeias, e ainda suscita que pactos com o diabo é um fato normal para explicar as atrocidades feitas com os vassallos sem justificativa plausível.

Para tanto, o Senhor do Segre simboliza o embate entre o mal, o bem, o desconhecido, a presença do sobrenatural e o demoníaco na história. Sua menção cria um sentido de mistério e perigo, já que se associa com as forças malignas relacionadas à cruz do diabo, também tem uma referência, pois "Segre" é também o nome do rio que flui através de regiões montanhosas na Espanha. Segundo López Estrada (2001, p. 261) Bécquer teria escutado essa história lendária numa das viagens que fez ao vale do Rio Segre, e a reproduz de forma quase que literal, esta associação com a natureza selvagem e montanhosa sugere uma conexão com o sobrenatural e desconhecido, característica muito comum no Romantismo, fazendo referência à natureza e ao sobrenatural, Díaz - Plaja. (1950, p. 332), afirma:

¹⁴ “A quem os vassallos detestavam, por conta de suas crueldades e, por sua crueldade, nem o rei o admitia na corte, nem os seus vizinhos em casa.” (Tradução das autoras)

¹⁵ “Sabendo que os cristãos de outras nações poderosas se preparavam para partir juntos em formidável armada a um país maravilhoso para conquistar o sepulcro de nosso senhor Jesus Cristo, que os mouros tinham em seu poder, determinou-se a marchar em seu seguimento.” (Tradução das autoras)

“El sentimiento idealista y soñador del Romanticismo se identifica con el paisaje grandioso y melancólico. A diferencia de los geométricos jardines, característicos del gusto neoclásico, gustan los románticos de los bosques umbríos y misteriosos, del mar infinito, de los paisajes accidentados y agrestes.”¹⁶

No que tange à armadura presente na lenda, pode ser interpretado como uma representação da tradição e da história. O cavaleiro desconhecido, cuja armadura é encontrada pelo protagonista, é uma figura de um passado distante, uma referência aos cavaleiros medievais e os ideais de honra e coragem que representavam. A armadura, assim, traz consigo a carga observada da tradição e do legado histórico medieval, mas também de lutas entre o bem e o mal, já que todos os cavaleiros nobres usavam armaduras que lhes protegiam todas as partes do corpo, nas grandes batalhas, nas cruzadas, na defesa da pátria, da religião e da família. É possível dizê-lo, pois, na lenda, quando o guia turístico relata a história por trás da cruz, começou dizendo:

“Hace mucho tiempo, mucho tiempo, yo no sé cuánto, pero los moros ocupaban aún la mayor parte de España, se llamaban condes nuestros reyes, y las villas y aldeas pertenecían en feudo a ciertos señores que, a su vez, prestaban homenaje a otros más poderosos, cuando acaeció lo que voy a referir a ustedes” (Bécquer, 2005, p. 50).¹⁷

A história se passa na Idade Média, confirmando a tese de que a armadura simboliza o medievalismo. Bécquer também vivenciou a imposição absolutista espanhol que forçava a volta na literatura dos modelos arcaico, tradicionalista baseado na religiosidade medieval, na tentativa de contrapor Napoleão Bonaparte que alastrava o liberalismo na Europa, um artigo disponibilizado pela Biblioteca Virtual: Rimas y Leyendas de Bécquer (2005), evidencia:

“no entanto, juntamente a este Romantismo arcaico, tradicionalista e cristão, incrementa-se anos mais tarde outro de tipo revolucionário e liberal, que pretendia destruir todos os valores morais, políticos e estéticos vigentes até então. Seu auge coincide com a Revolução Francesa de 1830 e o triunfo do liberalismo na maior parte dos países europeus. Na Espanha, o começo do Romantismo revolucionário se deve, sobretudo, à volta dos emigrantes liberais por ocasião da morte de Fernando VII”.

¹⁶ “O sentimento idealista e sonhador do Romantismo se identifica com a paisagem grandiosa e melancólica. Diferente dos jardins geométricos, característicos do gosto neoclássico, os românticos gostam dos bosques sombrios e misteriosos, do mar infinito, das paisagens acidentadas e agrestes” (Tradução das autoras)

¹⁷ “Há muito tempo, muito tempo, não sei o quanto, mas os mouros ainda ocupavam a maior parte da Espanha, nossos reis se chamavam condes e as vilas e aldeias pertenciam em feudos a certos senhores que prestavam homenagem a outros mais poderosos, quando aconteceu o que vou a contar para vocês.” (Tradução das autoras)

Na cruz, é possível ver dois outros símbolos: o Catolicismo peninsular, que está associado ao poder da fé e à luta entre o bem e o mal, elementos que são frequentemente explorados nas narrativas medievais, além disso pode ser interpretado como uma crítica à igreja, porque ela tinha seu lado sombrio e opressivo na Idade Média, pois a Espanha vivia um momento de muita guerra e conseqüentemente as pessoas que tinham menos poder aquisitivo eram as que mais sofriam e a igreja fechava os olhos diante de toda essa situação vulnerável que essas pessoas viviam sem prestar ajuda, por isso a cruz, que é considerado um símbolo do bem, porque representa o sacrifício voluntário de Cristo pela humanidade se torna um símbolo do mal sendo considerada *cruz do diabo*.

O segundo é a superstição, o satanismo, o diabo e as forças malignas, relacionadas com a cruz simbolizam as superstições e os medos que impregnava a sociedade da época medieval, na lenda diz que todos tinham medo de chegar perto da cruz, até que um turista chegou, mas rapidamente foi retirado pelo guia: “-Pela memória de sua mãe! pelo mais sagrado que tem no mundo, meu senhor, cubra a sua cabeça e afaste-se mais que depressa desta cruz!” (Bécquer, 2005, p.49).

Em conclusão, essa análise permite ao leitor uma visão, por um viés diferente da qual está acostumado, uma vez que os símbolos presentes nesta obra e em tantas outras de Bécquer e de outros escritores são fundamentais para entender as mensagens que eles querem passar, os símbolos trazem histórias, sentimentos e por muitas vezes protestos. Na simbologia por trás do Senhor do Segre, foi possível perceber referência ao senhor feudal e natureza, na armadura, o resgate da Idade Média, do modelo arcaico e honra, na cruz, a religiosidade, aspectos sombrios e superstições que a rodeavam no período medieval. Em um estudo mais aguçado desses símbolos, fica explícito o quanto são importantes dentro de uma obra literária, não apenas para entender a narrativa, mas também para verificar o resgate histórico dentro da literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho, foi possível analisar as várias temáticas que se mostram na lenda *A Cruz do Diabo*, de Gustavo Adolfo Bécquer, através dos símbolos presentes na narrativa. Neste sentido, nos ocupamos, sobretudo, dos aspectos referentes a questões culturais como a religiosidade/crendices, o medievalismo cavaleiresco, o fantástico e o misterioso, temas visíveis no romantismo de Bécquer, uma vez que estão

atrelados ao culto aos sentimentos, à valorização da paisagem, ao estilo gótico e popular bequeriano.

Todas essas características românticas espanholas são representadas na lenda *A cruz do diabo*, uma vez que podemos ver o dualismo romântico de: Gustavo Adolfo Bécquer: (i) no título, onde se espera que uma cruz represente/relembra/memorize a Cristo, ao Cristianismo e seus dogmas, mas neste caso, é a ferramenta onde é aprisionada uma força maligna, e, dessa forma, não pode ser adorada, venerada, como o fazem os católicos; (ii) o cavaleiro medieval nesta narrativa não representa, não lembra e nem tampouco memorize o herói medieval que aventurava-se nas cruzadas em honra e defesa de seus bens mais preciosos, que era a pátria, a religião, a família, mas sim um ser demoníaco, a própria encarnação de tudo o que pode representar o mal, daí metonimicamente, o Senhor de Segre ter, após morto fisicamente, continua com suas maldades, agora encarnado na sua armadura; (iii) de igual forma, a armadura, fruto de proteção do corpo nas lutas, nas batalhas, agora serve com invólucro de maldade e perversão, somente extirpada com oração e penitência, só a fé e o derretimento da armadura no fogo, só a transformação da forma dela na forma de cruz foi capaz de neutralizar o mal.

Ler as lendas do poeta, prosador, intelectual, artista espanhol Gustavo Adolfo Bécquer é imergir não só na palavra, mas na história, é passar por medos construídos nessas histórias de terror, mas de cultura, de resgate da literatura oral, local, de costumes, é a valorização do que é pátrio. As narrativas bequerianas não se constituem apenas de idealização de uma realidade caótica ou indesejada, mas de um resgate glorioso para servir de emplastro aos seus.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, Fe Bajo; PECHARROMÁN, **Julio Gil. História de España**. Madrid: Editorial Sgel. 2000.

BÉCQUER, Gustavo Adolfo. **Leyendas**. Ed. e introd. Jorge Campos. 4.ed., Madrid: Alianza, 1984.

_____. **Leyendas - Lendas**. Tradução de Antonio Esteves. Brasília: Thesaurus, 2005.

BARTHES, Roland. **Aula: Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França**. Tradução: Layla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.

____. **Elementos de semiología**. Tradução de Izidoro Blikstein. -- 16. ed. -- São Paulo: Cultrix, 2006.

CABRALES, José Manuel. **Literatura Española y Latinoamericana 1**. Madrid: SGEL, 2015.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Literatura brasileira**; 2º grau. São Paulo: Atual, 1995.

CHEVALIER, J; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**: Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução: Vera da Costa e Silva, *et al.* 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

CLUB, Resumen. **Resúmenes y personajes de libros**. Disponible en : <<https://resumen.club/la-cruz-del-diablo/>>. Acceso en: 11 de jun. 2023.

DÍAZ-PLAJA, Guillermo. **Historia de la Literatura española a través de la crítica y de los textos**. Buenos Aires: Ciordia & Rodriguez Editores, 1950, p. 332.

ESTEVES, A. C.; EDSON, A. L.; NELSON, A. K. **Leyendas / Gustavo Adolfo Bécquer: seleção, estudo introdutório e tradução**. Brasília; Embajada da Espanha. Consejeira de Educación, 2005, p. 25.

FERREIRA, Agripina Encarnación Álvares. **Dicionário de imagens, símbolos, Mitos , termos e conceitos Bachelardianos**. Lodrina: Eduel, 2013.

GUTIÉRREZ, Fermín Estrella. **Historia de la Literatura Española**. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1945.

IZQUIERDO, P. Intruducción. In BÉCQUER, G. A. **Leyendas**. 17. ed., Madrid: Cátedra, 2001.

LÓPEZ, E. Introducción. In BÉCQUER, G.A. **Leyendas**. 15.e.d., Madrid: Espasa, 1997. p. 261.

LÓPEZ, José García. **Historia de la literatura española**. Barcelona: Ediciones Vicens Vives, 1996.

QUINTERO, Joaquín Álvarez & Serafín Álvarez. **Gustavo Adolfo Bécquer: Obras Completas**. Madrid: Ediciones Aguilar, 1954.

ZAVALA ZAPATA, Iris M. **Historia y crítica de la literatura española**: Romanticismo y Realismo. Barcelona: Editorial crítica/Grupo editorial Grijalbo, 1982.

Capítulo 7

**A VALORIZAÇÃO DO MEDIEVALISMO EM TRÊS LENDAS
DE GUSTAVO ADOLFO BÉCQUER: LA CRUZ DEL DIABLO,
EL MONTE DE LAS ÁNIMAS E CREED EN DIOS**

Carol Freire Queiroz

Eduardo Victor Lopes Cunha

Heloísa Reis Curvelo

Jacquelyne Poliana Ramos dos Santos

Juliana Rosa Garcês

Ozeias Evangelista de Oliveira Junior

**A VALORIZAÇÃO DO MEDIEVALISMO EM TRÊS LENDAS DE GUSTAVO
ADOLFO BÉCQUER: LA CRUZ DEL DIABLO, EL MONTE DE LAS ÁNIMAS E
CREED EN DIOS**

Carol Freire Queiroz (UFMA)

*Graduanda em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão;
carol.queiroz@discente.ufma.br*

Eduardo Victor Lopes Cunha (UFMA)

*Graduando em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão;
eduardo.cunha@discente.ufma.br*

Heloísa Reis Curvelo (UFMA)

Doutora e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, Professora de Língua e literatura espanhola, do Curso de Letras/Espanhol, Campus Dom Delgado/UFMA, Professora Programa de Pós-graduação em Letras/Mestrado acadêmico, Campus Bacabal/UFMA, Coordenadora do Projeto de Pesquisa: Toponímia Maranhense. Tem desenvolvido/orientado pesquisas em iniciação científica, Lexicologia, Toponomástica, Língua e Literaturas de expressão espanhola, Metodologias Ativas de aprendizagem, Andragogia e de práticas pedagógicas que envolvem gamificação. hrc.matos@ufma.br

Jacquelyne Poliana Ramos dos Santos (UFMA)

*Graduanda em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão;
jacquelyne.ramos@discente.ufma.br*

Juliana Rosa Garcês (UFMA)

*Graduanda em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão;
juliana.rosa@discente.ufma.br*

Ozeias Evangelista de Oliveira Junior (UFMA)

Graduando em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão,

Bolsista do CNPq pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC

2023/2024 e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Organização Textual –

GEPOT/UFMA; ozeias.junior@discente.ufma.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo mostrar o romantismo baseado em três lendas de Gustavo Adolfo Bécquer, a saber: El Monte de Las Ánimas, Creed En Dios e La Cruz Del Diablo. Para tanto, foi realizada uma investigação aprofundada a respeito do contexto histórico do tema a ser apresentado: a Idade Média, para que sirva de parâmetro para todas as considerações aqui apresentadas. Para isso, utilizaremos obras como Literatura Espanhola e Latino-Americana: Do Romantismo ao Presente, de José Manuel Cabrales Arteaga (2018), Introdução ao Estudo do Romantismo Espanhol, de Guillermo Díaz Plaja (1980) e o Dicionário Analítico do Ocidente Medieval, de Jacques Le Goff e Jean-Claude Schmitt (2006a, 2006b), será de consulta intensa para que não falte informação. E também será consultada a obra Leyendas de Bécquer (1981), para que sejam resgatadas as palavras do autor nas lendas analisadas. Assim, o artigo será dividido em três partes de desenvolvimento que contemplarão cada lenda analisada, pontuando o medievalismo existente em cada uma delas, incluindo também uma reflexão sobre o que foi afirmado com os resultados das investigações. Por fim, espera-se contemplar cada uma das lendas, compreender e explicar a importância da valorização do medievalismo nas lendas de Gustavo Adolfo Bécquer no contexto do romantismo espanhol.

Palavras-chave: Romantismo. Legendas. Medievalismo. Gustavo Bécquer.

RESUMEN

Este artículo pretende mostrar el romanticismo a partir de tres leyendas de Gustavo Adolfo Bécquer, a saber: El Monte de Las Ánimas, Creed En Dios y La Cruz Del Diablo. Para ello, se realizó una profunda investigación respecto al contexto histórico del tema a presentar: la Edad Media, para que sirva de parámetro a todas las consideraciones aquí expuestas. Para ello, utilizaremos obras como Literatura española e hispanoamericana: Del Romanticismo a la actualidad, de José Manuel Cabrales Arteaga (2018), Introducción al estudio del romanticismo español, de Guillermo Díaz Plaja (1980) y el Diccionario analítico de el Occidente medieval, de Jacques Le Goff e Jean-Claude Schmitt (2006a, 2006b), será de intensa consulta para que no falte información. Y también se consultará la obra Leyendas de Bécquer (1981), para que se rescaten las palabras del autor en las leyendas analizadas. Así, el artículo se dividirá en tres partes de desarrollo que contemplarán cada leyenda analizada, puntuando el

medievalismo existente en cada una de ellas, contando además con una reflexión sobre lo expuesto con el resultado de las investigaciones. Finalmente, se espera contemplar cada una de las leyendas, comprender y explicar la importancia de valorar el medievalismo en las leyendas de Gustavo Adolfo Bécquer en el contexto del romanticismo español.

Palabras clave: Romanticismo. Leyendas. Medievalismo. Gustavo Bécquer.

INTRODUÇÃO

Sabendo que o romantismo espanhol se mostra como algo melancólico, sombrio, misterioso e sombrio, une-se à natureza misteriosa para atrair leitores. E junto ao medievalismo acrescenta-se uma experimentação de como foi a Idade Média para que seja possível retornar ao passado, com ricas histórias e ficções, encontradas nas lendas analisadas. Além disso, espera-se compreender como se situam os aspectos medievais nas lendas do autor El Monte de Las Ánimas, Creed En Dios e La Cruz Del Diablo. Assim, espera-se mostrar com sucesso as características que constroem o medieval dentro dessas obras, com o objetivo de contribuir de alguma forma para a geração de novos aprendizados e maior valorização do tema em questão, que é tão rico.

Assim, serão apresentadas todas as considerações desenvolvidas, bem como todas as informações obtidas durante o processo de pesquisa e estudo. Em suma, pretende-se colaborar para um olhar que reflita sobre a importância do medievalismo na obra romântica, procurando mostrar como este tema é enriquecedor, uma vez que faz parte da história, e é uma forma de regressar ao que já esteve presente em passado, e conseqüentemente, gerar curiosidades para quem tiver acesso a esta obra no futuro.

METODOLOGIA

Este estudo buscou investigar as lendas A Cruz do Diabo, El Monte de Las Ánimas e Creed en Dios do poeta romântico espanhol Gustavo Adolfo Bécquer e o tema da avaliação do Medievalismo presente nas narrativas através da leitura e análise da obra Leyendas. A pesquisa foi desenvolvida predominantemente de forma bibliográfica por meio da investigação de textos literários; com base na coleta de dados sobre o autor e nas contribuições teórico-críticas de estudiosos que abordam temas relevantes para a análise da influência do medievalismo nas três lendas trabalhadas neste estudo.

Nossa perspectiva teórica baseou-se na análise microscópica, onde buscamos trabalhar com a questão medieval. Para fundamentar nossa pesquisa, recorreremos às reflexões de Guillermo Díaz Plaja e Antônio Esteves sobre a Idade Média como categoria analítica. Para elaboração deste trabalho utilizamos o método de revisão bibliográfica com o objetivo de extrair dados que sustentem nossos argumentos sobre o tema escolhido.

A VALORAÇÃO DO MEDIEVALISMO NA LA CRUZ DEL DIABLO

A lenda La Cruz del Diablo foi publicada em 1858, no jornal La crónica de dois mundos, da cidade de Madrid. Conta a história de um senhor feudal malvado, que estabelece um pacto com o diabo e após sua morte retorna fazendo coisas ruins possuído em uma armadura vazia com toda a população de seu feudo.

O medievalismo é um tema muito presente nos textos de Gustavo Adolfo Bécquer, justamente por isso ele pertence à geração do romantismo, que tem como uma de suas características a valorização do medieval (DÍAZ-PLAZA, 1956). Nos próximos parágrafos analisaremos como a valorização do medieval aparece na lenda.

O contexto histórico de La Cruz del Diablo é a Idade Média, época do Medievalismo, onde a maior parte da península era ocupada pelos mouros e na época das cruzadas dos séculos XII e XIII. Izquierdo (2001) sugere que a história se passa na fase da Quinta Cruzada (1217-1221), da qual participaram muitos nobres espanhóis, incluindo o senhor de Bellver. Podemos perceber esse contexto histórico na lenda no momento em que o narrador conta o seguinte:

Hace mucho tiempo, mucho tiempo, yo no sé cuánto, pero los moros ocupaban aún la mayor parte de España, se llamaban condes nuestros reyes, y las villas y aldeas pertenecían en feudo a ciertos señores que, a su vez, prestaban homenaje a otros más poderosos, cuando acaeció lo que voy a referir a ustedes (BÉCQUER, 2005, p. 50)

As descrições das instalações físicas deixam muitos elementos que favorecem a análise do texto, ao longo da legenda são apresentadas informações que confirmam que a vila é um feudo, eram muito comuns na época medieval, devido ao sistema económico, Esta confirmação é dada quando diz que: “*En aquel tiempo remoto esta villa y algunas otras formaban parte del patrimonio de un noble barón, cuyo castillo señorial se levantó por muchos siglos sobre la cresta de un peñasco que baña el Segre, del cual toma su nombre*” (BÉCQUER, 2005, p. 50).

Podemos perceber relações típicas do Medievalismo, Vassalagem, que é como eram chamadas as relações entre senhores feudais e seus vassallos, isso está muito presente na lenda, mas percebemos que não tinham um bom relacionamento, que nem mesmo o rei conseguia aguentar: *“No sé si, por ventura o desgracia, quiso la suerte que este señor, a quien por su crueldad detestaban sus vasallos y por sus malas cualidades ni el rey admitía en la corte ni sus vecinos en el hogar”* (BÉCQUER, 2005, p. 52). Outro ponto onde podemos perceber esse distanciamento é quando o homem morre e fica apenas como lenda para assustar as crianças:

Así transcurrió el espacio de tres años; la historia del Mal Caballero, que sólo por este nombre se le conocía, comenzaba a pertenecer al exclusivo dominio de las viejas, que en las eternas veladas del invierno la relataban con voz hueca y temerosa a los asombrados chicos: las madres asustaban a los pequeñuelos incorregibles o llorones diciéndoles ... (BÉCQUER, 2005, p. 54)

Alguns pontos muito típicos das relações económicas e sociais nos feudos estão presentes na lenda. Temos, por exemplo, a arrecadação de impostos: *“Como era natural, los pueblos se resistieron a pagar tributos que a tanta costa habían redimido...”* (BÉCQUER, 2005, p. 54). A outra coisa é que quando a população não concordava com o senhor feudal podia apelar para o rei, que muitas vezes não tinha interesse nas reivindicações: *“Entonces apelaron a la justicia del rey, pero el señor se burló de las cartas leyes...”* (BÉCQUER, 2005, p. 54).

Seguindo em frente, temos um ponto muito importante que estava muito associado às sociedades medievais, que era a religiosidade, a igreja tinha muito poder nesse período histórico, as pessoas tinham a ideia de que eram representantes de Deus na terra. As populações tinham muita fé na religiosidade como podemos constatar nos seguintes fragmentos: *“no hiciesen uso de otras armas para aprehender que de una maravillosa oración que les hizo aprender de memoria, y con la cuál aseguraban las crónicas que San Bartolomé había hecho al diablo su prisionero”* (BÉCQUER, 2005, p. 68) e *“La campana de la parroquia llamó a consejo los vecinos ...”* (BÉCQUER, 2005, p. 68).

Com o objetivo de trazer a maior qualidade de ambientação à lenda, Bécquer faz uso do gótico, muito presente no medievalismo. Este gótico está muito presente nas descrições dos lugares ou das gentes, como podemos constatar em: *“Nada se oía en derredor del castillo, excepto el eco de las blasfemias, que palpitan perdidas en el sombrío seno de la noche, como palpitan los condenados envueltas en los pliegues del huracán de los infiernos”* (BÉCQUER, 2005, p. 56) e em : *“El terror llegó a apoderarse de los ánimos en un*

grado tal, que al toque de oraciones nadie se aventuraban a salir de su casa en la que no siempre se creían seguros de todo mal.” (BÉCQUER, 2005, p. 60).

A roupa é algo muito típico de uma determinada época, em A Cruz do Diabo, que se passa no período medieval vemos um dos protagonistas, a armadura. A armadura representa muito bem o espírito medieval e traz muito significado para esta época, sua presença no texto é percebida no seguinte fragmento: *“Todos habían reconocido en aquella armadura la del señor del Segre; aquella armadura objeto de las más sombrías tradiciones mientras se la vio suspendida de los arruinados muros de la fortaleza maldita.”* (BÉCQUER, 2005, p. 70).

A VALORAÇÃO DO MEDIEVALISMO EM EL MONTE DE LAS ÁNIMAS

El Monte de las Ánimas é uma das histórias que fazem parte de Soria, coleção do escritor espanhol Gustavo Adolfo Bécquer. Com isso, essa lenda do terror gótico foi publicada em 7 de novembro de 1861 no jornal “The Contemporary” junto com outras dezesseis histórias. A obra é dividida em uma breve introdução, três partes e um epílogo onde o narrador acrescenta novos detalhes à história.

A história conta as desventuras de Alonso, um jovem caçador de atitude inocente que é facilmente persuadido pela prima Beatriz a ir ao poço Monte das Almas na noite do Dia dos Mortos. Precisamente o local menos adequado para visitar no Dia de Todos os Santos. A história começa com o narrador falando, estabelecendo o enquadramento da história, indicando que se trata de uma lenda popular que ele transcreve e apresenta, mesmo sem dizê-lo, o verdadeiro protagonista, motor e eixo da história: o terror noturno.

La he escrito volviendo algunas veces la cabeza con miedo cuando sentía crujir los cristales de mi balcón, estremecidos por el aire frío de la noche» (Bécquer 2004, p. 129).

É isso que o narrador nos diz no início. Aquele barulho nas janelas, símbolo da noite fria e chuvosa de inverno que lá fora e na qual sabe-se lá que horrores podem estar se aproximando de nós, aparece mais de uma vez em Bécquer.

A história é composta por três partes em sua estrutura: O Prólogo, a narrativa (dividida em outras três partes) e o epílogo. No prólogo o autor apresenta-nos uma lenda de Soria que, só porque a escreve, lhe dá medo. Ele nos conta o início de alguns acontecimentos que já lhe foram narrados anteriormente: primeiro encontramos Alonso

e sua prima Beatriz. O primeiro narra ao segundo alguns acontecimentos ocorridos no Monte de las Ánimas na época dos Templários. A segunda parte leva-nos a uma mudança de cenário já que a acção passa-se então no castelo dos condes de Alcudiel. Na terceira parte da história somos informados do abandono da personagem Beatriz.

Através do historicismo, neste caso, recolhendo uma lenda que nos remete à Idade Média (uma das épocas preferidas dos românticos). Com isso, a história se passa na Idade Média (século XIX), época externa em que existiram os condes.

Becquer pega elementos da Idade Média: os personagens (condes, cavaleiros, pajens, caçadores...), espaços (palácios, fortalezas, castelos, catedrais e mosteiros, atividades (caça, sarao, guerra), elementos do guarda-roupa (leggings, brocados, botas), valores (religiosidade). Desta forma, é possível compreender o modo de vida das pessoas do século passado.

A VALORIZAÇÃO DO MEDIEVALISMO EM *CREED EN DIOS*

“Creed en Dios” volta seu olhar para temas que giram em torno da Idade Média, como: Deus, Igreja, papado, monges, religiosos, sonhos, pecados, nobreza, etc. Nesta lenda há também uma certa tentativa de imitação de uma canção provençal medieval, indicada principalmente pelo ato de interlocução, pela estrutura textual, pelo uso de termos como “ouve-me” e “minha canção”.

Na epígrafe que abre a lenda, o narrador-personagem, considerado o verdadeiro Tybalt de Montagut, tenta dirigir-se a um interlocutor, seja nobre ou vilão, senhor ou pechero, para que acreditem em Deus como ele acreditou e os deixe rezar também. Para ele: Yo fui el verdadero Teobaldo de Montagut, barón de Fortcastell. Noble o villano, señor o pechero, tú, cualquiera que seas, que te detienes un instante al borde de mi sepultura, cree en Dios como yo he creído y ruégale por mí” (BÉCQUER, 2005, p. 168). Além disso, “Creed em Dios” pode ser dividido em quatro partes intercaladas.

A primeira parte, de carácter introdutório, é quando o “trovador” se dirige aos seus interlocutores, com o imperativo de que o ouçam. É por isso que os parágrafos dos três primeiros “cantos” terminam em “ouve-me”, nos quais se dirige: a) aos “nobres aventureiros”, no “canto” I; b) aos “pastores”, no “cântico” II; c) às “meninas das aldeias vizinhas”, na “música” III. No “canto” IV, considera-se uma relação mais próxima entre o

“trovador” e os referidos interlocutores, justificada pelo facto de o narrador utilizar o termo “tu” para se referir a eles:

Tú, noble caballero, tal vez al resplandor de un relámpago; tú, pastor errante, calcinado por los rayos del sol; tú, en fin, hermosa niña, cubierta aún con gotas de rocío, semejantes a lágrimas: todos habréis visto en aquel santo lugar una tumba, una tumba humilde. Antes la componían una piedra tosca y una cruz de palo; la cruz ha desaparecido y sólo queda la piedra. En esa tumba, cuya inscripción es el mote de mi canto, reposa en paz el último barón de Fortcastell, Teobaldo de Montagut, del cual vou a referidos la peregrina historia. (BÉCQUER, 2005, p. 170)

A segunda parte é quando é apresentado o protagonista, que está “destinado desde antes do nascimento a ser associado à figura demoníaca, que após profanar uma igreja durante uma caçada, é arrastado para o céu por um cavalo estranho” (ESTEVES, 2005, p. 35). Esta apresentação começa com o sonho da mãe de Tybalt, a “Condessa de Montagut”. No segundo volume do Dicionário Temático do Ocidente Medieval (doravante DTOM), Le Goff e Schmitt (2006b, p. 512) afirmam que alguns dos “principais aspectos da herança bíblica onírica ativa na Idade Média” são significativos. tratando dos “sonhos reais”, da “distinção entre a visão clara e do sonho a ser interpretado”, de “um conjunto de sonhos assustadores, acompanhados de manifestações corporais e psíquicas, angústias e tremores”, de “sonhos que unem mais a terra para o Céu”, em que “o sonho põe o sonhador humano em contato com Deus mais do que revela o futuro”. Portanto, na “música” I da segunda parte de “Creed en Dios” é revelado que:

Cuando la noble condesa de Montagut estaba encinta de su primogénito Theobald, tuvo un *ensueño misterioso y terrible*. Acaso un *aviso de Dios*, tal vez una *vana fantasía* que el tiempo realizó más adelante. Soñó que en su seno engendraba una serpiente, una serpiente monstruosa que arrojaba agudos silbos, y ora arrastrándose entre la menuda hierba, ora replegándose sobre sí misma para saltar, huyó de su vista, escondiéndose, al fin, entre unas zarzas.

-¡Allí está, allí está! – gritaba la condesa en su horrible pesadilla, señalando a sus servidores la zarza en que se había escondido el asqueroso reptil.

Cuando sus servidores llegaron presurosos al punto que la noble dama, inmóvil y presa de un profundo terror, les señalaba aún con el dedo, una *blanca paloma* [simbología del bien] *se levantó* de entre las breñas y se remontó a las nubes. *La serpiente* [simbología del mal] *había desaparecido*. (BÉCQUER, 2005, p. 172)

Considerada por Esteves (2005, p. 35) como a mais significativa da história (quase Dantian), a terceira parte narra a cavalgada celestial de Teobaldo nas costas de um “animal misterioso”, no qual ele percorre “os vários círculos, até chega diante do próprio

Deus, a quem não consegue enfrentar, sendo devolvido à terra, onde chega mais de um século depois”. No primeiro volume do DTOM, Le Goff e Schmitt (2006a, p. 301) consideram que “se há uma noção que resume toda a concepção do mundo dos homens na Idade Média, é a de Deus”, considerando que “Deus “Ele não é apenas o ‘senhor’ soberano da sociedade medieval”, mas ele “domina o curso das coisas” (LE GOFF e SCHMITT, 2006, p. 311). Portanto, as visões de Tybalt, durante a viagem, mostram a grandeza dessa dominação divina até o último círculo, descrita por um observador-narrador no “canto” X da terceira parte:

Dejó atrás aquellas regiones y atravesó otras inmensidades llenas de visiones terribles, que ni él pudo comprender ni yo acierto a concebir, y llegó, al cabo, al último círculo de la espiral de los cielos, donde los serafines adoran al Señor, cubierto el rostro con las triples alas y prosternados a sus pies.

Él quiso mirarlo.

Un aliento de fuego *abrasó su cara*; un mar de luz *oscureció sus ojos*; un trueno gigante *retumbó en sus oídos*; y arrancado del corcel y lanzado al vacío como la piedra candente que arroja un volcán; se sintió bajar y bajar, sin caer nunca, *ciego, abrasado y ensordecido*, como caería el ángel rebelde cuando Dios derribó el pedestal de su orgullo con un soplo de sus labios. (BÉCQUER, 2005, p. 190)

Na quarta e última parte de “Acredite em Deus”, Tebaldo, já crente no Divino, “começa a viver como um monge anônimo em seu castelo que fora seu e que fora transformado em mosteiro durante sua longa ausência.” (ESTEVEVES, 2005, p. 35). Vale ressaltar que esta experiência está relacionada ao arrependimento de seus pecados, no final da citada lenda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso analítico das lendas La Cruz del Diablo, El Monte de Las Ánimas e Creed en Dios, observamos que o medievalismo pode ser entendido como um elemento importante para a compreensão dessas narrativas, demonstrando que ele interfere no comportamento de cada personagem, principalmente devido às longas tradições culturais a que pertencem e ao sistema de crenças e práticas típicas desse período.

Através da análise das três lendas, mostramos também como a religião, o patriotismo e a localização geográfica são fundamentais para compreender a relevância do tempo histórico que as lendas retratam, compondo um processo criativo no qual

Bécquer conseguiu explorar melhor o cenário das histórias. . , na abordagem do tema do bem versus o mal, bem como pela sua influência nas ações dos personagens, que se deixam levar pelas tradições da época a que pertencem, e na exploração de elementos comuns da Idade Média , como a figura do cavaleiro, patriotismo e honra.

Outro aspecto que observamos em relação à forte valorização da Idade Média presente nas lendas foi a semelhança entre elas na forma como o autor aborda esses elementos dentro de cada história, repetindo esquemas temáticos ao longo de todas as narrativas. Além disso, ao seguir este caminho, esperamos ter contribuído para uma revalorização do tema da Idade Média nas lendas e da sua importância para a compreensão destas narrativas e da sua importância histórica na literatura espanhola.

Em *La Cruz del Diablo* podemos ver a avaliação da Idade Média tanto em relação ao período histórico e ao espaço geográfico (antigo concelho de Urgel que existiu durante a Idade Média) em que a história se passa, como nos elementos de daquela época presente na narrativa, como a figura do senhor feudal e o seu traje típico de cavalaria, dois elementos que assumem um papel importante na história. Outro ponto importante é a presença da temática da religião que, ligada à Idade Média, está presente na narrativa através da aliança da figura do senhor feudal malvado com a figura do diabo e, posteriormente, com a vitória do bem. ...contra o mal. Não por acaso, Bécquer reúne em seus contos, com forte influência na narrativa oral, temas comuns ao repertório narrativo popular da Europa daquela época, marcada por uma forte religiosidade cristã medieval.

Em *El Monte de Las Ánimas*, Bécquer retoma a mesma estrutura narrativa de *A Cruz do Diabo*, onde a Idade Média é apresentada através dos espaços onde se constrói a história (que neste caso é a cidade de Soria, perto dos reinos antigos de Castela, Aragão e Navarra, e que contém um passado histórico de guerras e conquistas importantes para a lenda) e nas referências às tradições deste período histórico, especialmente em relação às tradições religiosas. O final trágico, marcado pela morte de Beatriz e da prima, está relacionado com a tradição oral de retratar o castigo de quem pratica o mal. Além do simbolismo presente na forma como o autor representou os motivos que levaram à morte do jovem Alonso, embora sendo um valente cavaleiro medieval, violou uma longa tradição religiosa e profanou o Monte no Dia dos Mortos (um das principais festas cristãs).

A lenda *Creed en Dios*, também aborda o tema do malvado senhor feudal e também se passa no Vale Montagut, mesmo local retratado em *A Cruz do Diabo*. E mais uma vez, podemos notar a presença da religiosidade cristã medieval (retratada na ideia da figura

demoníaca, na presença de milagres, na descrição do paraíso e dos espaços celestiais e na evocação de Deus). Nesta lenda também foi possível observar a ruptura do esquema tradicional: Profanação de um espaço sagrado seguida de punição (como ocorre em El Monte de Las Ánimas) que neste caso é substituída por outro: profanação do lugar sagrado, expiação de culpa e arrependimento.

REFERÊNCIAS

BÉCQUER, G. A. **Leyendas**. Tradução: Antonio R. Esteves. Brasília: Embajada de España, 2005.

DÍAZ-PLAZA, G. **Historia de la literatura española a través de la crítica y de los textos**: Siglos XII-XX. 3. ed. Buenos Aires: Ciordia y Rodríguez, 1956.

ESTEVES, A. R.. Comentários sobre as lendas escolhidas. In: BÉCQUER, Gustavo Adolfo. **Leyendas**. Tradução: Antonio R. Esteves. Brasília: Embajada de España, 2005.

IZQUIERDO, P. Introducción. In: BÉCQUER, G. A. **Leyendas**. 17. ed. Madrid: Cátedra, 2001.

LE GOFF, J.; SCHMITT, J. **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Volume 1. Coordenador da tradução Hilário Franco Júnior. Bauru, SP: EDUSC, 2006a.

_____. **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Volume 2. Coordenador da tradução Hilário Franco Júnior. Bauru, SP: EDUSC, 2006b.

Capítulo 8
LITERATURA NO PALCO: UMA PRÁTICA DIALÓGICA EM
SALA DE AULA NA CIDADE DE PARINTINS-AM

Dilce Pio Nascimento

Heloísa Reis Curvelo

Ynnara Soares Reis

LITERATURA NO PALCO: UMA PRÁTICA DIALÓGICA EM SALA DE AULA NA CIDADE DE PARINTINS-AM

Dilce Pio Nascimento

Professora, efetiva da Universidade do Estado do Amazonas, no Centro de Estudos Superiores. Mestre em Letras e Artes. Dilce Pio Nascimento: Docente da Universidade do Estado do Amazonas, no Centro de Estudos Superiores de Parintins, CESP/UEA). Mestre Em Letras e Artes pelo Programa PPGLA-UEA, Pós-Graduação em Literatura Brasileira Moderna e Pós-Moderna pela UFAM, possui Pós-graduação em tradução dos clássicos pela UFAM. Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela UFAM. Email: dpnascimento@uea.edu.br

Heloísa Reis Curvelo

Heloísa Reis Curvelo é doutora, mestre e especialista em Linguística, Professora de Língua e literatura espanhola, do Curso de Letras/Espanhol, Campus Dom Delgado/UFMA, Professora da Programa de Pós-graduação em Letras/Mestrado acadêmico, Campus Bacabal/UFMA, Coordenadora do Projeto de Pesquisa: Toponímia Maranhense. Tem desenvolvido/orientado pesquisas em iniciação científica, Lexicologia, Toponomástica, Língua e Literaturas de expressão espanhola, Metodologias Ativas de aprendizagem, Andragogia e de práticas pedagógicas que envolvem gamificação. Email: hrc.matos@ufma.br

Ynnara Soares Reis

Ynnara Soares é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal (PPGLB), Especialista em Psicologia Educacional, Graduada em Letras/Língua Português, pela Universidade Federal do Maranhão/Bacabal, Professora da Educação Básica, anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública municipal bacabalense. Email: reis.ynnara@discente.ufma.br

RESUMO

Esse artigo tem por objetivo apresentar relatos de experiência de professores da Educação Básica, do ensino de literatura, através da metodologia de práticas teatrais em sala com o projeto “Literatura no palco”, entre 2012 a 2016, na cidade de Parintins-AM. O referido projeto foi implementado pela CAPES para atender ao Programa Institucional de Formação Docente (PIBID), no Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA). O projeto constitui-se de oficinas de teatro, produções de esquetes teatrais com adaptações de obras literárias local e nacional, além de recitais de poesia. Sabe-se que na Educação Básica, os estudos literários, na maioria dos estados brasileiros, integram uma única disciplina chamada *Língua Portuguesa*. Nesse contexto, percebe-se que a referida disciplina abrange um amplo campo de estudo como produção textual, gramática/estruturas linguísticas e literatura, fazendo com que muitos professores dediquem mais atenção ao ensino de estruturas linguísticas em detrimento do ensino literário. A esse respeito, Casson (2023) afirma que o conhecimento que permeia o texto literário está atrelado a outros saberes e, no limite e quase que supérfluo ou desimportante. Diante dessa realidade, como estimular professores e alunos a práticas de leituras literárias? Muitos acadêmicos de Letras chegam à universidade sem conhecimento básico literário. A partir desse questionamento metodológico surgiu a ideia de trabalhar o dialogismo entre literatura e teatro. O teatro em sala de aula é uma oportunidade de expressar a literatura *viva*, a leitura em voz alta, a performance teatral auxilia o aluno na compreensão do texto. Ao verbalizarem, alunos e professores se aproximam, interagindo numa relação pedagógica participativa. Nesse espaço não existe superioridade, existe diálogo. A alteridade pelo discurso do outro permite uma relação horizontalizada do conhecimento. Atualmente, a maioria dos egressos, do curso de Letras, do Centro de Estudos Superiores de Parintins, envolvidos no referido projeto, são professores da Educação Básica. O projeto *Literatura no Palco* instiga o professor, de Língua Portuguesa, pensar novas metodologias de ensino de literatura na contemporaneidade. Os principais teóricos que embasam esse trabalho são Brait (Org.1997), Bakhtin (VOLOCHINOV, 2002) Cosson (2023), Tardif (2008), Lévinas (1997), Morin (2015).

Palavras-chave: Ensino, Metodologias, Literatura, Teatro.

ABSTRACT

This article aims to present experience reports of teachers of Basic Education, of the teaching of literature, through the methodology of theatrical practices in the classroom with the project "Literature on stage", between 2012 and 2016, in the city of Parintins-AM. This project was implemented by CAPES to meet the Institutional Program for Teacher Training (PIBID), at the Center for Higher Studies of Parintins (CESP/UEA). The project consists of theater workshops, productions of theatrical sketches with adaptations of local and national literary works, as well as poetry recitals. It is known that in Basic Education, literary studies, in most Brazilian states, are part of a single discipline called

"Portuguese Language". In this context, it can be seen that this discipline covers a wide field of study such as writing, grammar and literature, causing many teachers to dedicate more attention to grammar teaching to the detriment of literary teaching. According to Cosson (2023) "this measure clearly indicates that literary knowledge is considered as knowledge dependent on another and, at its limit, superfluous or unimportant" (p. 9). Faced with this reality, how can teachers and students be encouraged to practice literary readings? Many Literature students arrive at university without basic literary knowledge. From this methodological questioning arose the idea of working on the dialogism between literature and theater. Theater in the classroom is an opportunity to express "living" literature, reading aloud, theatrical performance helps the student in understanding the text. By verbalizing, students and teachers get closer, interacting in a participatory pedagogical relationship. In this space there is no superiority, there is dialogue. Otherness through the discourse of the other allows for a horizontal relationship of knowledge. Currently, most of the graduates of the Letters course at the Center for Higher Studies of Parintins, involved in the aforementioned project, are teachers of Basic Education. The project "Literature on Stage" instigates the Portuguese language teacher to think about new methodologies for teaching literature in contemporary times. The main theorists behind this work are Brait (Org.1997), Bakhtin (VOLOCHINOV, 2002), Cosson (2023), Tardif (2008), Lévinas (1997), Morin (2015).

Keywords: Teaching, Methodologies, Literature, Theater.

1. VAMOS CONVERSAR SOBRE LITERATURA E TEATRO?

O ensino de literatura na Educação Básica, nos estados brasileiros, mesmo com diversas práticas pedagógicas emergentes, ainda é um grande desafio para a formação de leitores críticos. Quando se fala em Brasil é importante ressaltar que o território brasileiro apresenta dimensões continentais. Além dos grandes distanciamentos e de sua historicidade como país colonizado, cada Estado e município apresenta sua peculiaridade sociais, política e econômica. Essas questões socioculturais perpassam o ambiente escolar.

Há lugares, como os rincões da Amazônia e Maranhão, onde o ensino é precário por falta de políticas públicas, pois fazem do professor refém de um livro didático que não atende a realidade local. As aulas tradicionais deixam os alunos apáticos, desinteressados pelo conteúdo do livro didático. Neste trabalho não é nossa intenção analisar o conteúdo do livro didático, se ele é eficaz ou não, a questão central é refletir sobre uma metodologia de ensino de literatura, por meio de diferentes atores, de um ponto de vista sociocultural,

permitindo o espaço das falas, vozes que se entrecruzam em uma longa jornada de experiência, de sala de aula, ressignificando, aquilo que parece ser difícil, indecifrável, por isso, desagradável de se ler, em algo prazeroso e significativo.

Nesse contexto, este trabalho apresenta relatos experiência da professora pesquisadora, de professores da Educação Básica, egressos do curso de Letras, do Centro de Estudos Superiores de Parintins, sobre a metodologia de ensino de literatura por meio do projeto *Literatura no palco*, na cidade de Parintins, no Estado do Amazonas, entre 2012 a 2016. O projeto constitui-se de oficinas de teatro, produções de esquetes teatrais com adaptações de obras literárias local e nacional, além de recitais de poesia.

Para esta reflexão dialógica, sobre a linguagem e seus desdobramentos, tais como o espaço da fala, alteridade e contato com outro, fundamentamos este trabalho nos estudos de Bakhtin (2002) e Brait (1997) Lévinas (1997). Visando compreender as possibilidades da reforma do pensamento e da educação do futuro suscitamos as discussões de Morin (2015), além de outros pesquisadores sobre formação docente e prática de sala de aula como Tardif (2008) e Cosson (2014, 2023), entre outros. O trabalho dividiu-se em três sessões, na primeira, *A questão social do ensino: dialogando com os teóricos* desenvolve alguns termos-chave tais como ideologias, linguagem enquanto interação social, alteridade na relação com outro bem como refletir sobre a condição humana através de uma reforma antagônica entre indivíduos e instituições. Na segunda sessão, trata-se do *Ensino de literatura através de práticas teatrais em sala de aula*, o teatro como arte de verbalizar, através das performances, da voz do corpo, o oral e o literário se entrecruzam. E por último, a sessão sobre as polifonias discursivas, destacam-se alguns relatos de experiência dos atores envolvidos no projeto *Literatura no Palco* entre 2012 a 2016.

COMO FICARÁ A QUESTÃO SOCIAL DO ENSINO EM NOSSAS CONVERSAS?

Pensar a educação, na atualidade, é pensar, antes de tudo à condição humana em contextos divergentes marcados por ideologias, que ora se completam oram se distanciam através da palavra, por ser “o fenômeno ideológico por excelência (...) que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for, a palavra acompanha e comenta todo ato ideológico” (Bakhtin, 2002, p. 36-37). Para se fazer qualquer leitura do mundo exterior como a leitura de um livro, ou mesmo a leitura de um comportamento humano em sociedade, segundo

Bakhtin (2002), toda essa operação mental ocorre via um discurso, ideológico, preexiste no interior de cada ser humano, na vida cotidiana. Bakhtin fala que na vida cotidiana prevalece um discurso interior, porém esse discurso é construído através das interações sociais.

Nesse sentido, “a ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixa, num sistema que acompanha cada um de nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência” (Bakhtin, 2002, p. 118). Na vida cotidiana, não há uma ideologia perene, pois no cotidiano tudo está em constante mudança. Para nos esclarecer sobre o pensamento teórico-abstrato de Bakhtin, recorreremos aos estudos de Brait (1997, p. 95) ao dizer que “a ‘filosofia da linguagem’ inclui (...) uma semiótica das ideologias flagradas, precisamente no intercurso social e nas manifestações de linguagem aí produzida.” O sujeito interage socialmente através da linguagem, porém ela “funciona diferentemente para diferentes grupos, na medida em que diferentes materiais ideológicos, configurados discursivamente, participam do julgamento de uma dada situação” (Bakhtin Apud Brait, 1997, p. 101). Em “Filosofia da linguagem” Bakhtin discute a o termo *linguagem* enquanto “enunciação” e “interação”, duas palavras-chave do pensamento filosófico de Bakhtin que se desdobram no que se conhece como dialogismo, segundo Brait:

dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existentes entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva da natureza interdiscursiva da linguagem (Brait, 1997, p. 98).

Percebe-se que o dialogismo não significa concordância, como Brait (2011) observa que há sempre tensão nesse encontro com o outro, pois as relações nem sempre são harmônicas entre os interlocutores, uma vez que todo discurso é constituído da relação entre dois sujeitos. Mesmo o discurso interno, aparentemente individual, é um discurso de um sujeito historicamente construído por diferentes interlocutores, em outras palavras, num discurso há sempre a presença do outro, ou seja, a alteridade, a interdiscursividade da linguagem.

A palavra *alteridade*, etimologicamente, segundo o dicionário latino -português provém do substantivo “alter” que significa “outro, diferente, oposto, contrário” (Saraiva, 2000, p. 62). Para o filósofo Emmanuel Lévinas (1997) essa palavra ganha uma dimensão filosófica da convivência com outro, da ética do “devotar-se-ao-outro. Na economia geral

do ser e de sua tensão sobre si, eis que surge uma preocupação pelo outro (...) a possibilidade de um para o outro que é o acontecimento ético” (Lévinas, 1997, p. 21). Lévinas discute uma filosofia de vida não egoísta, descentralizada do eu. As ideias de *totalidade* se opõem a *infinito*. A primeira, refere-se a um eu totalizante e detentor de poder sobre o outro, já a segunda ideia, *infinito* está relacionado a um outro desconhecido do eu e por isso inatingível, não dominado pelo eu. Nessa *tensão sobre si* haverá sempre conflito com outro. Para Lévinas (1997), o sentido da vida humana se constitui na presença do outro, na compreensão e na aceitação das diferenças.

Compreender uma pessoa é já falar-lhe. Pôr a existência de outrem, deixando-a ser, e já ter aceito essa existência, tê-la tomado de consideração. ‘ter aceito’, ‘ter considerado’ não corresponde a uma compreensão, a um deixar-ser. A palavra delinea uma relação original. Trata-se de perceber a função da linguagem não como *subordinada* à consciência que se torna da presença de outrem ou de sua vizinhança ou da comunidade com ele, mas como condição desta ‘tomada de consciência’ (Lévinas, 1997, p. 29).

Dialogando com o pensamento desses filósofos, para contemporaneidade, surge uma indagação, será se o sistema educacional contemporâneo estaria preparado para o diálogo, para a compreensão e para aceitação do outro e de novas formas de pensar a educação escolar? Esse ambiente vislumbra a construção histórica, social e cultural dos indivíduos? O filósofo contemporâneo Morin (2015) apresenta algumas possibilidades para a educação, uma dessas vias seria o ensino da *condição humana*. Em uma outra obra, Morin (2000, p. 47) assegura que,

interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo. O fluxo de conhecimento, no final do século XX, traz nova luz sobre a situação do ser humano no universo. Os progressos concomitantes da cosmologia, das ciências da Terra, da ecologia, da pré-história, nos anos 60-70 modificaram as ideias sobre o universo, a Terra, a Vida e sobre o próprio Homem, mas estas contribuições permanecem ainda desunidas.

Percebe-se que Morin não nega o desenvolvimento, porém questiona sobre a fragmentação do conhecimento, através de “um pensamento disjuntivo” (p. 48). Esse é o grande dilema do *progresso*, da humanidade, marcada por tantas informações, contudo, o ser humano vive ilhado, desconexo de outros saberes. Para esse filósofo da educação é necessário “o remembramento dos conhecimentos das ciências naturais” (p. 48) ou seja, o retorno do ensino das humanidades, nas ciências humanas, privilegiando o ensino das artes, da literatura, da poesia.

Morin (2015) discute às possibilidades de uma reintegração da vida, do sistema educacional, diferente do atual, que compartimentalizou o conhecimento em várias disciplinas, por isso, esse conhecimento surge de forma fragmentada em cada ser humano. *O pensamento complexo*, proposto por Morin (2015) mostra que as instituições precisam de reforma, porém antes da reforma das instituições é necessário reformar a vida. “Para mulheres e homens das civilizações ocidentais e ocidentalizadas, a reforma da vida é base sobre a qual deveriam convergir todas as outras reformas” (Morin, 2015, p. 329).

Nessa concepção educacional moriana, a escola deveria ensinar as pessoas a viver, ou seja, a encontrar soluções para questões que se apresentam como insolúveis tais como, as questões ambientais, políticas e econômicas. Ele parte da ideia de que não se reforma o exterior sem antes passar pelo interior, em outras palavras, a primeira reforma é a de si mesmo. Quanto ao “viver se aprende por suas próprias experiências, com ajuda do outro, principalmente dos pais e professores, mas também dos livros e da poesia (MORIN, 2015, p. 192). No que tange às reformas, do sistema educacional, Morin escreve o seguinte:

a reforma introduziria os problemas vitais fundamentais e globais, ocultado pela fragmentação disciplinar. A reforma introduziria em todos os níveis de educação (...) as seguintes temáticas: o conhecimento do conhecimento, o conhecimento do humano, o enfrentamento das incertezas” (*op.cit.*, p. 194).

Nesse pensamento sobre educação escolar, o conhecimento não é estático nem imutável, pois cada momento em seu contexto apresenta sua complexidade e o ser humano precisa estar preparado para enfrentar as incertezas do porvir. A sala de aula é um espaço de construção. Construir, significa que alguma coisa pode mudar a qualquer momento. A questão social do ensino pensa a sala de aula num ambiente plural que desenvolva um trabalho participativo, respeitando a historicidade dos indivíduos.

QUAL É O LUGAR DE DESTAQUE DA LITERATURA NESTE (DI)ÁLOGO?

A sala de aula é o espaço ideal para a expressão e expansão da criatividade de alunos e professores. Fala-se, constantemente, em desinteresse dos alunos pela leitura de obras literárias. Sobre essa questão, as bibliotecas universitárias estão cheias de trabalhos de conclusão de cursos de graduações, dissertações e teses. Observa-se, nessas pesquisas, um esforço hercúleo para mostrar os dados reais das discrepâncias do letramento literário nas escolas, de um lado as elitizadas, de outro lado, as escolas periféricas brasileiras. As

discrepâncias são acentuadas, principalmente, em lugares periféricos, como as comunidades ribeirinhas, remanescentes quilombolas, indígenas onde as políticas públicas não atendem as necessidades básicas da sociedade. É inegável que fatores político-sociais interferem na qualidade do ensino.

Dessa faceta social, o interesse maior pela escola é a merenda escolar e a bolsa-família mensal, que os pais recebem por cada filho na escola, enquanto o aprendizado fica em segundo plano. Para essa população, a escola é um ambiente de sobrevivência. Diante dessa dura realidade, imediatamente, buscam-se culpados pelos baixos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e os mais atingidos são discentes “preguiçosos” e desinteressados em leituras. Fala-se, constantemente, que aluno não gosta de ler. O que percebemos, durante 14 anos de experiência de sala de aula, em Educação Básica, que os alunos leem muita coisa, principalmente no espaço digital, porém a leitura do livro didático, em sala de aula, torna-se desinteressante para o aluno. Ao se referir à leitura literária na educação básica Cosson (2022, p. 18) certifica que,

em se tratando do espaço dado à leitura e, sobretudo, à leitura literária, vislumbramos ainda muito timidamente ações que promovam essa interação, ou seja, ainda é muito raro encontrarmos nas escolas situações de leitura literária que permitam ao aprendiz relacionar o seu contexto cultural com o que a escola lhe oferece. Talvez pela falta de compreensão do que seja a leitura literária em sala de aula ou mesmo pela necessidade de adequações às realidades vivenciadas por cada indivíduo e de cada situação de leitura.

Cosson acredita que o desinteresse pela leitura literária, dos alunos da Educação Básica, está relacionado a falta de ações da escola em promover um espaço significativo onde o aluno relacione o seu contexto com as leituras sugeridas no espaço escolar. Com a finalidade de mostrar diferentes metodologias do ensino de literatura, Cosson (2022, p. 10) “busca apresentar analiticamente práticas de letramento literário desenvolvidas para o ensino básico e assim ajudar o professor a ampliar e fortalecer as atividades que desenvolve em suas aulas de literatura”.

Segundo Brait (2011¹⁸) a “atividade humana, a linguagem se constrói numa atividade de interação”, portanto, o texto não é isolado do seu contexto. O que a escola ensina que não é significativo para o aluno? Talvez o questionamento seria “como” a escola ensina que não está desenvolvendo de forma efetiva a interação da linguagem? São vários os fatores, principalmente os sociais, que dificultam essa interação.

¹⁸ Disponível em - <https://goo.gl/IJDSN>. Acesso em 08/08/2023

Ao refletir sobre a questão social do ensino de literatura, observa-se inúmeras práticas. Algumas deram certo outras não. A experiência de sala de aula nos fez perceber que a maioria das escolas tem muitas normas de postura e comportamento do aluno, inibindo-o de exercer sua prática oral, porque antes de ler o código, a criança, o adulto se expressam oralmente. Nesse sentido, percebe-se a importância da oralização em sala de aula. “A oralidade está presente em campos como a literatura de ficção, as artes cênicas, e em atividades não estritamente acadêmicas como processos vinculados à organização de comunidades e a movimentos sociais e políticos” (Pinto, Puga, Pedrosa, 2020, p.10).

A experiência metodológica de prática teatrais em sala de aula, verificou que o teatro é antes de tudo expressar-se oralmente. O teatro como forma de expressão artística da presença do corpo, da voz, desenvolve a performance corporal. A leitura em voz alta desperta o interesse pelo conteúdo do texto. Nesse sentido,

o texto dramático, assim como oral trabalha com a performance da presença, numa comunicação que implica uma recepção de contato no olhar, no ouvir, no sentir. No transcurso da performance os ritmos, os gestos se manifestam de forma “viva” (...) a performance se constitui como elemento unificador entre o texto oral e o dramático (NASCIMENTO, 2013, p. 44,).

A performance teatral nas aulas de literatura auxilia professores e alunos se envolverem de forma dinâmica com o texto e o contexto. A sala de aula ganha outro sentido, pois o espaço da fala, a oralidade inclui todos no contato interpessoal, sem o julgamento do “erro”, pois um dos motivos do fracasso da leitura é causado pelo medo de errar. Geralmente o professor escolhe o “melhor” aluno para fazer leituras em voz alta. No jogo teatral não há competição entre as pessoas, todos se auxiliam mutuamente numa interação lúdica.

E OS RESULTADOS DESSAS NOSSAS CONVERSAR NO PALCO DA LITERATURA?

O projeto Literatura no palco é fruto de uma longa jornada de experiência de sala aula. O referido projeto foi elaborado em 2012 e submetido à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. O referido projeto foi implementado, em 2012, com um total de 25 bolsas: 21 para acadêmicos de Letras, do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP/UEA); 03 bolsas para professores das escolas estaduais e 01 bolsa para a

coordenadora de área. O impacto do projeto foi excelente e em 2014 o projeto foi redimensionado para atender mais acadêmicos de Letras e também as escolas públicas da cidade Parintins. Nesse novo formato, foi inserido outras ações no projeto e ele foi denominado de “Literatura no palco: gêneros textuais em ação”. Nesse novo formato foi disponibilizado o expressivo número de 60 bolsas para acadêmicos de Letras, 12 bolsas para professores das escolas públicas e três bolsas para coordenadores de área.

Os relatos coletados para esse trabalho são da professora coordenadora de área: (i) Dilce Pio Nascimento, que atuou no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, entre 2012 a 2016; (ii) da professora supervisora de área Francimay Bentes, que atuou no PIBID, entre 2014 a 2016; (iii) e da professora Aline Inomata, que atuou no PIBID entre 2014 a 2016, como acadêmica de Letras.

A seguir, um breve relato sobre a história de vida da Professora Pesquisadora Dilce Pio Nascimento (14/08/2023), que fala um pouco do lugar onde viveu, de como aprendeu a ler, dos seus primeiros contatos com a literatura, dos seus primeiros mestres do saber, dos meios pelos quais foi sendo estimulada a entrar no mundo da linguagem, de como a vida a empurrou para as artes:

Eu nasci na comunidade ribeirinha chamada Costa do Boto, no Baixo Amazonas. Iniciei os estudos aos dez anos de idade. No lugar onde morávamos não havia escola. Eram necessárias duas horas de canoa para chegar à escola mais próxima. Aprendi a ler em casa, em latas de leite e de óleo. Minha mãe contava histórias de literatura de cordel. Ela aprendeu com meu avô, ele sabia de cor as histórias de Lampião. Ouvia também histórias, através do rádio. A rádio Alvorada de Parintins, emissora católica, alcançava lugares mais isolados, como o lugar onde eu vivia, conhecido como Acari. Mesmo sem saber ler, sentia um ímpeto profundo de representar. Decorava as falas das personagens do rádio e depois recontava para os irmãos. Foi nessa luta por sobrevivência, vivendo em várias casas, com tios, avós aprendi as primeiras letras e descobri o universo das palavras. Concluí o Ensino Médio na capital do Amazonas, Manaus. Fui empregada doméstica, trabalhei no Distrito Industrial, tive dois filhos, suspendi os estudos por vários anos. Depois voltei para a sala de aula, e com 27 anos passei no Vestibular na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, em 1998. Meu pai, como o Fabiano de “Vidas Secas” permanecia na mesma situação, vaqueiro, pescador, agricultor sem um teto. Mas cantava deliciosamente Vicente Celestine “Tornei-me um ébrio na bebida...” meu pai não bebia, mas sabia ninar os filhos. Não via outra saída de sobrevivência que não fosse através da educação escolar. Trabalhei na Educação Básica por 14 anos. E na educação Superior contam, até o momento, 17 anos. Toda essa historicidade para dizer que a vida me ensinou a ver a sala de aula como um palco da vida infinitas possibilidades tanto de violência, de humilhação, mas também de solidariedade, de empatia, de diálogo. E o teatro é essa magia de encantar de unir os antagônicos. Fui uma criança medrosa e tímida, quase não

falava por medo de errar. Na minha infância a escola foi um fosso escuro, assustador, uma opressão, palmatória, “bate, bate mais forte” ... Urge mostrar outras formas de ensino. O ensino sem encanto é água represada, apodrece e torna-se inútil. É por isso que até hoje minhas aulas de literaturas são transformadas em espetáculos, numa relação de alteridade, solidariedade amorosa com todos os atores da comunidade da qual pertença.

É importante conhecer a história de vida das pessoas para compreender o lugar da fala, as motivações que as levaram a escolha profissional, pois em cada história de vida há uma maneira peculiar de ver o mundo e de se relacionar com a sociedade. Além disso, somente quem vivenciou o fato, que o sentiu em todas as suas especificidades, pode descrevê-lo com riquezas de detalhes, com conhecimento de causa. Ser testemunha ocular de tudo aquilo que foi se processando de mudanças em um lugar, em uma comunidade, é ter o *status* de informante/fonte primário.

Professora Pesquisadora Dilce Pio Nascimento, a docente da Educação Básica Francimay Bentes (07/08/2023), entre 2012 e 2016 atuou como Supervisora de Área, do PIBID, na escola Estadual São José Operário e fala sobre a importância do projeto Literatura no Palco na sua experiência docente:

O projeto “Literatura no Palco” foi significativo para minha vida e para vida de meus alunos. O projeto surge como libertação, como um grito de liberdade e também deleite teatral. Dentro do contexto amazônico posso dizer que acontecia uma espécie de encantaria tanto para mim quanto para os alunos da escola, assim como para as alunas bolsistas do Pibid. O projeto para mim foi um divisor de água enquanto experiência de sala de aula” (Francimay Bentes, 2023. Relato de experiência concedido dia.

A professora Francimay Bentes desenvolveu as atividades teatrais do projeto com turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Nas aulas de Língua Portuguesa os alunos produziram teatro de sombras com temáticas amazônicas. Os alunos da EJA apresentaram até textos clássicos como a peça “Lisístrata - a guerra dos sexos” do escritor grego Aristófanes. Nesse contexto, ela utilizava o espaço da sala de aula como uma prática libertadora, conforme Freire (1996), nesse espaço o sujeito tem plena autonomia numa prática pedagógica horizontalizada e participativa. A relação afetiva da professora com os alunos foi de suma importância para o êxito dos alunos. Ao se reportar ao papel social do professor em sala de aula, Tardif (2008, p. 258) escreve o seguinte:

O trabalho docente, repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios traumas. O professor experiente sabe tocar o piano das emoções do grupo, provoca entusiasmo, sabe envolvê-los na tarefa.

Nessa forma de ensino, o professor desenvolve funções múltiplas. Não somente de apresentar o conteúdo, mas também de envolver os alunos, de forma empática e afetiva, no conteúdo apresentado. Este relato de experiência de Aline Inomata (29/07/2020) mostra o impacto do projeto “Literatura no Palco” na prática docente dos acadêmicos bolsistas do PIBID:

O projeto Literatura no palco está tendo impacto na minha formação de professora porque eu levo para a sala de aula tudo o que eu aprendi com o projeto. Vou até me emocionar (lágrimas correm no rosto, fala interrompida, instante de silêncio). O projeto contribuiu tanto que eu tive um projeto também sobre a literatura. Eu levei para a comunidade onde eu trabalho o "Literatura nas ilhas". Essa comunidade chama-se "Ilha do Valha-me-Deus" na cidade de Juruti, estado do Pará. Lá existem duas ilhas, uma perto da outra. Esse projeto aconteceu logo que eu saí da Universidade, em 2017. Os alunos do Ensino Fundamental II gostaram muito do projeto. Agora estamos estudando Trovadorismo eles amam. Eu ensino assim como nós fazíamos no “Literatura no Palco”, contextualizando com a realidade local, os alunos aprendem com mais facilidade.

O relato da professora Aline Inomata demonstra como o projeto influenciou sua prática docente. Atualmente Aline é professora efetiva na Escola Municipal Rana Rocha Bruce, na Ilha Valha-me-Deus em Juruti, estado do Pará. Percebe-se que o projeto ganhou ampla difusão não somente nas escolas públicas amazonenses como também para outros estados brasileiros. Percebe-se que a professora Aline ressignificou o projeto “Literatura no Palco” para adequar à realidade ao contexto no qual trabalha.

Figura 1: encenação da “Cartomante” de Machado de Assis na Escola Rural Ilha Valha-me-Deus, Pará.



Fonte: Aline Inomata, 2022.

Nessa imagem aparece uma encenação, adaptado do conto de Machado de Assis “A cartomante”. A professora Aline desenvolve a atividade teatral no ambiente aberto, o espaço rural. Essa atividade foi realizada com alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental II. Neste caso, caro leitor, atente para a participação, não menos importante, do cenário natural que faz muita diferença, pois sem muitos recursos financeiros, a encenação feita ao ar livre nos oferece a possibilidade de maior interação com a natureza, notem que temos, a junção perfeita entre os elementos naturais e os antropoculturais.

Figura 2: encenação da peça teatral “O Santo e a Porca” de Ariano Suassuna



Fonte: Aline Inomata, 2022.

Assim como a imagem anterior, percebe-se a descontração contagiante dos alunos ao encenar o texto. Nesse contexto o mais importante não é um cenário opulento, mas sim a vivacidade do texto na expressão dos atores, o envolvimento, a entrega dos alunos à encenação, a valorização e empenho deles na participação da peça teatral.

Figura 3: Escola Estadual Tomaszinho Meireles, 2012. Encenação de “Cartomante”



Fonte: Dilce Pio Nascimento.

Nessa imagem tem-se uma das primeiras encenações do projeto, em 2012, na escola Estadual Tomaszinho Meirelles, sob a orientação da professora Supervisora de área Josiane Andrade Barbosa. A referida professora desenvolveu várias atividades, incentivando os alunos na leitura literária. Percebe-se que esta cena ocorreu em sala de aula, pois o objetivo do projeto não era fazer grandes espetáculos na cidade, e sim proporcionar a capacidade criativa e desenvoltura de todos os atores envolvidos nas práticas teatrais.

Figura 4: Escola Estadual Irmã Sá. Encenação do conto “Um apólogo de Machado de Assis



Fonte: Dilce Pio Nascimento

Essa atividade foi realizada sob a orientação da Supervisora de área professora Maria Selma Dias Lopes, em 2012, na escola Estadual Irmã Sá. Uma escola que apresentava baixo índice do IDEB naquele período. É importante ressaltamos que, os dados do IDEB da Escola Estadual Irmã constam no link <https:qdu.org.br/escola/13042106-escola-estadual-irma-as/ideb>.

O trabalho que segue (Cf. figura 5) foi desenvolvido sob a orientação da Supervisora de área, professora Neide Viana. A equipe do projeto, juntamente com os alunos da escola Estadual Dom Gino Malvestio, adaptou o conto “Macunaíma” da escritora amazonense Vera do Val. Essa atividade apresenta vários níveis de leitura. A primeira, leitura, a obra prima de Mário de Andrade, depois a releitura da obra “Macunaíma” para o contexto amazônico do conto “Macunaíma” contido na obra “Imaginários da floresta: Lendas e histórias da Amazônia”. Finalmente, a leitura do referido conto e adaptação para a linguagem teatral.

Figura 5: Escola Estadual Dom Gino Malvestio, em 2012. Alunos do 3º ano do Ensino Médio apresentando a peça “Macunaíma” baseada na narrativa da escritora amazonense Vera do Val.



Fonte: Dilce Pio Nascimento

Esses relatos de experiência e imagens, apresentados nesse artigo, não se esgotam nesse trabalho, eles representam apenas uma pequena mostra da dimensão das atividades do projeto “Literatura no Palco” ocorridas entre 2012 a 2016 na cidade de Parintins, Amazonas.

FINALIZANDO AS CONVERSAS

Esse trabalho mostrou três relatos de experiência de uma prática docente através do projeto “Literatura no Palco”, na cidade de Parintins-AM, entre os anos de 2012 a 2016. Pensar a educação do futuro, proposto do Morin (2015) é enfrentar as incertezas de uma sociedade em constante mudança. A prática dialógica com outros saberes, como o teatro nas aulas de literatura, trouxe novas formas de letramento literário.

A carreira docente é desafiadora, nos coloca, constantemente em situações e contextos onde o livro didático não é suficiente para uma formação plena do aluno. O referido projeto trouxe algumas possibilidades de romper as barreiras do sistema educacional com uma metodologia participativa que permite o barulho, o encontro dos olhares. Uma provocação ao modelo de escola tradicional que confunde silêncio com educação.

A leitura crítica da realidade surge no próprio corpo, nos gestos, nas palavras. A sala de aula torna-se um palco de múltiplas vozes, ressignificando a vida de alunos, de professores bem como da sociedade parintinense e adjacências, pois, conforme os relatos de experiência, as sementes do projeto ainda germinam nas práticas docentes de alguns egressos do curso de Letras do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: Problemas fundamentais do método sociológico da ciência da linguagem. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, São Paulo: Hucitec, 2002.

BRAIT, Elizabeth, *Didática, Língua portuguesa e literatura*. Curso de PedagogiaUnivest/Unesp, 2011 - <https://goo.gl/IJDSN>. Acesso em 08/08/2023.

COSSON, Rildo e SAGABNAZI, Daniela. (Orgs). *Práticas de Letramento Literário na escola*. 1.ed. Fortaleza, CE: Editora da UEC, 2023.

COSSON, Rildo, MARINHO, (Orgs). *Prática de Letramento Literário na escola*: proposta para o Ensino Básico. João Pessoa: Editora UFPB, 2022.

LÉVINAS, Emmanuel. *Entre nós*: Ensaios sobre alteridade. Tradução de Pergentino Stefano Pivitto (Coordenador), Evaldo Antonio Kuiava, José Denel, Luiz Pedro Wagner, Marcelo Luiz Pelizzolli. Petrópolis RJ, Vozes, 1997.

MORIN, Edgar. *A via para o futuro da humanidade*. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

NASCIMENTO, Dilce Pio. *Narrativas Sateré-Mawé: oralidade e dramatização*, Dissertação de Mestrado. Manaus, UEA, 2013.

PINTO, Renan, PUGA, Lúcia e PEDROSA, Tatiana (orgs). *Amazônia: apontamentos de história oral*. Manaus: Valer/PPGICH – UEA, 2020.

SARAIVA, F.R. dos Santos. *Novíssimo dicionário latino-português*. Décima Primeira ed. Rio de Janeiro, Livraria Garnier, 2000.

TARDIF, Maurice. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4ªed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes 2008.

Capítulo 9

**A GUERRA CIVIL ESPANHOLA A PARTIR DO CONTO “LA
LECCIÓN”, DE RAMÓN JOSÉ SENDER GARCÉS**

Carol Freire Queiroz

Heloísa Reis Curvelo

Jacquelyne Poliana Ramos dos Santos

Juliana Rosa Garcés

Ozeias Evangelista de Oliveira Junior

**A GUERRA CIVIL ESPANHOLA A PARTIR DO CONTO “LA LECCIÓN”, DE
RAMÓN JOSÉ SENDER GARCÉS**

Carol Freire Queiroz (UFMA)

*Graduanda em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão;
carol.queiroz@discente.ufma.br*

Heloísa Reis Curvelo (UFMA)

Doutora e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, Professora de Língua e literatura espanhola, do Curso de Letras/Espanhol, Campus Dom Delgado/UFMA, Professora Programa de Pós-graduação em Letras/Mestrado acadêmico, Campus Bacabal/UFMA, Coordenadora do Projeto de Pesquisa: Toponímia Maranhense. Tem desenvolvido/orientado pesquisas em iniciação científica, Lexicologia, Toponomástica, Língua e Literaturas de expressão espanhola, Metodologias Ativas de aprendizagem, Andragogia e de práticas pedagógicas que envolvem gamificação. hrc.matos@ufma.br

Jacquelyne Poliana Ramos dos Santos (UFMA)

*Graduanda em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão;
jacquelyne.ramos@discente.ufma.br*

Juliana Rosa Garcês (UFMA)

*Graduanda em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão;
juliana.rosa@discente.ufma.br*

Ozeias Evangelista de Oliveira Junior (UFMA)

Graduando em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão, Bolsista do CNPq pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC 2023/2024 e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Organização Textual – GEPOT/UFMA; ozeias.junior@discente.ufma.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo, analisar como a Guerra Civil Espanhola é representada no conto “La Lección” (SENDER, 1938), do escritor e precursor do realismo existencial espanhol, Ramón José Sender Garcés. Abordaremos, o papel desempenhado pelo oficial Hurtado no conto de Sender, visto que ele leva todas as ações a se desencadarem na narrativa, e também, como o conflito entre republicanos e nacionalistas resultou na Guerra Civil Espanhola, ocorrida entre 1936 e 1939, ocasionando um dos períodos mais tumultuosos da história espanhola no século XX. A metodologia utilizada consistiu na leitura do conto, levantamento de material bibliográfico e análises dos materiais bibliográficos encontrados, relacionando-os com o conto analisado e o contexto histórico. Tomamos como referencial teórico os estudos de Pini (1997), Jove (1987) para análise do conto e do autor, e para análise do contexto histórico da Guerra Civil Espanhola Buades (2006), Graham (2013), Fraga (2004) e Beevor (2007). Os resultados apontam que na obra de Ramón José Sender há um predomínio de algumas características da Guerra Civil espanhola, sendo um contexto vivido pelo capitão Hurtado e seu grupo de milicianos, pessoas com empregos comuns que vão para guerra e lutam pelo seus ideais. Assim, em “La lección”, o escritor estabelece que o vínculo mais importante é aquele que une os cidadãos que compartilham do mesmo ideal e objetivo, ou seja, apontam para uma relação significativa entre a obra e o contexto da Guerra Civil Espanhola.

Palavras-chave: La Lección. Ramón José Sender. Guerra Civil Espanhola.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo se representa la Guerra Civil Española en el cuento “La Lección” (SENDER, 1938), del escritor y precursor del realismo existencial español, Ramón José Sender Garcés. Analizaremos el papel que juega el oficial Hurtado en la historia de Sender, ya que él lidera todas las acciones que se desencadenan en la narrativa, y también, cómo el conflicto entre republicanos y nacionalistas desembocó en la Guerra Civil Española, que tuvo lugar entre 1936 y 1939, provocando uno de los periodos más convulsos de la historia de España en el siglo XX. La metodología utilizada consistió en la lectura del cuento, el levantamiento de material bibliográfico y el análisis de los materiales bibliográficos encontrados, relacionándolos con el cinturón analizado y el contexto histórico. Tomamos como referente teórico los estudios de Pini (1997), Jove (1987) para analizar el relato y el autor, y para analizar el contexto histórico de la Guerra Civil Española Buades (2006), Graham (2013), Fraga (2004) y Beevor (2007). Los resultados indican que en la obra de Ramón José Sender predominan algunas características de la Guerra Civil Española, siendo un contexto vivido por el Capitán Hurtado y su grupo de milicianos, personas con oficios ordinarios que van a la guerra y luchan por sus ideales. Así, en “La lección”, el escritor establece que el vínculo más importante es el que une a ciudadanos que comparten un mismo ideal y objetivo, es decir, señalan

una relación significativa entre la obra y el contexto de la Guerra Civil Española.

Palabras clave: La Lección. Ramón José Sender. Guerra civil Española.

INTRODUÇÃO

Neste artigo analisamos como a Guerra Civil Espanhola é representada no conto *La Lección*, do escritor espanhol e representante da corrente do realismo existencial espanhol, Ramón José Sender Garcés. Exploraremos o papel desempenhado pelo oficial Hurtado na narrativa de Sender, visto que ele leva todas as ações a se desencadarem na narrativa. Hurtado desempenha um importante papel no desenvolvimento do conto, ao estimular a formação de uma patrulha com os milicianos para agir em uma arriscada missão com o objetivo de adentrar e agir no território de seus inimigos, ato que desencadeia não só uma série de conflitos ideológicos entre os personagens como também joga luz as dificuldades que eles enfrentaram durante a Guerra Civil Espanhola. Com isso, o aprofundamento psicológico dos personagens nos permite explorar os impactos desse conflito por meio da perspectiva de personagens que de fato presenciaram esse evento histórico cujas consequências ainda marcam a história da Espanha até os dias de hoje.

O conflito entre republicanos e nacionalistas resultou na Guerra Civil Espanhola que ocorreu entre 1936 e 1939, ocasionando um dos períodos mais tumultuosos e importantes para a história espanhola no século XX. Por isso, esse momento é um importante objeto de estudo e reflexão para este artigo, em que por meio dessa relevante obra da literatura, podemos visitar através do ponto de vista de Sander a situação de uma Espanha dividida em grupos ideológicos que se opuseram uns aos outros de modo a provocar uma onda de violências por todo o país. Com a obra "La Lección," do renomado autor Ramón José Sender Garcés, podemos explorar as concepções literárias que envolvem a narrativa através do olhar daqueles que ativamente participaram e tiveram suas vidas impactadas pela guerra e o seu aspecto histórico.

Desse modo, buscamos por meio desse artigo, ao analisar o contexto da Guerra Civil Espanhola a partir da obra "La Lección", de Ramón José Sender Garcés, evidenciar como esta obra oferece uma visão literária e histórica importante para que se compreendam os eventos violentos que esse conflito provocou e a capacidade da

literatura de abordar de diferentes modos os aspectos sociais que envolvem essa guerra e seu impacto na vida daqueles que a vivenciaram.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entre 1936 e 1939 ocorreu a Guerra Civil Espanhola, resultando um dos piores conflitos civis da história contemporânea. A guerra foi trágica não só pelo elevado número de mortes (estima-se perda de 400 000 mortos em combate, 1 000 000 de presos e cerca de 100.000 execuções), mas também pelas suas consequências na fragilização da economia, política e na sociedade, deixando marcas profundas no país. Durante o conflito entre essas “duas Espanhas”, o enfrentamento entre os republicanos e nacionalistas desencadeou uma série de embates violentos, com agressões, tensões ideológicas entre facções políticas e militares da Espanha. Por conta das profundas marcas deixadas pela brutalidade dessa disputa, a Guerra Civil Espanhola é alvo de inúmeros estudos acadêmicos para que se busque conhecer e examinar as suas consequências. Neste trabalho, por exemplo, sua compreensão se torna essencial para que possamos compreender as influências desse período para a construção da narrativa de Ramón José Sender Garcés na obra “La Lección”.

Por esse motivo, o presente artigo tem como objetivo explorar como a obra “La Lección” oferece uma visão literária e histórica importante para a literatura, apresentando esse violento período de modo singular e original ao abordar a trama através da visão daqueles que participaram do combate. A escolha dessa obra se justifica pelo significativo poder da literatura na elaboração de conhecimentos a certa de eventos históricos e o modo distinto que Sender Garcés conduz à narrativa jogando luz nas questões que envolveram a Guerra Civil Espanhola na perspectiva dos seus personagens, sobretudo na do oficial Hurtago.

Além disso, a obra “La Lección” nos permite examinar os relatos de como a obscuridade deste momento histórico afetou a população espanhola em diversos âmbitos, abordando a dualidade dos pensamentos dos personagens e as diferenças sociais e políticas em torno da narrativa. Bem como também na participação do autor da obra na Guerra da Espanha. Por meio dessa análise, esperamos fomentar a compreensão e interpretação acerca da relação da obra “La Lección” e da Guerra Civil Espanhola, bem

como explorar os aspectos pelos quais o autor se utiliza desse período para construir sua obra e como a participação e influência da guerra ocorreu em sua vida pessoal.

Para o presente artigo, tomaremos como base a obra que será analisada, o conto *La Lección* de Ramón José Sender Garcés. Assim, aponta-se a seguinte passagem da obra, que resume de forma sucinta e clara a abordagem do autor, no que se refere a Guerra Civil Espanhola.

Las pistolas sonaban también como botellitas a las que se les quita de pronto un corcho muy ajustado. Sintió en las piernas los golpes de unas ramas de arbusto que no existían y en la boca un líquido caliente y salado (SENDER, 1938, p. 8)

A citação acima discorre sobre o tema central do artigo, a Guerra Civil Espanhola dentro do conto. Ou seja, é mais um relato de como a obscuridade deste momento histórico afetou a população espanhola em diversos âmbitos, pois, como é visto na obra, havia uma pessoa que estava, literalmente, dentro daquele contexto de guerra, apenas em função do relato, da informação. Sabe-se que não é possível encontrar-se dentro de uma situação de guerra sem que se saia com alguns traumas e a eterna lembrança dos momentos que foram vividos. E é desta forma que Sender produz o conto, em uma riqueza de detalhes, não é explícita a violência da guerra, e isso torna o conto ainda mais importante para a literatura espanhola, pois o conto choca, na medida que informa como os acontecimentos se desenrolaram no decorrer da obra.

Em segundo plano, para que a proposta de análise se desenvolva de forma exitosa, nos apoiaremos em artigos de estudos do estilo do autor, como "La participación de Sender en la guerra de España: evidencias y dudas" (1997), de Donatella Pini, que apresenta o contexto histórico que há por trás da criação da obra, contando com evidências e relatos de como a guerra da Espanha influenciou na construção das suas obras.

Pasando a la presencia de la Guerra Civil en la obra narrativa de Sender, creo poder afirmar que es el tema que lo conforma y lo define a él como militante político y combatiente que se pone al servicio de la República durante el conflicto, después como exiliado marcado por la derrota y el fracaso, y en general como intelectual que indaga sin cesar sobre la guerra como la manifestación humana más radical desde múltiples perspectivas: polémica, política, social, filosófica, simbólica, realista y surrealista (PINI, 1997, p. 236)

Pini (1997) reafirma a necessidade da literatura explorar as conjunturas históricas mais polémicas, exatamente, ou de maneira que mais se aproxime de uma realidade que um dia foi vivido, pois é desta forma que a história vai se formando. Além disso, buscamos a biografia do autor, com o uso da obra "Ramón J. Sender: Mister Witt En El Cantón", de para que se possa demonstrar quais outros fatos corroboraram para a criação de uma obra tão emblemática e realista como essa.

Acerca del impacto de la guerra en la biografía de nuestro novelista bastará consignar aquí media docena de hechos fundamentales, indispensables para entender lo que realmente había de auténtico en ese cambio de actitud que detectamos en el Sender de 1935. El primer hecho que debe ser consignado es que la fractura de las dos Españas encuentra a Sender veraneando con los suyos a dos kilómetros de San Rafael, "detrás del macizo montañoso de Guadarrama", pero en la que va a ser, en un primer momento, zona republicana; circunstancia decisiva para nuestro novelista, que presumiblemente no lo hubiera pasado bien de haber quedado en la otra zona (JOVE, 1987. p. 17)

Na citação acima, fazendo parte da introdução da obra mencionada anteriormente, José María Jover, discorre acerca do impacto da Guerra Civil Espanhola para o autor Ramón José Sender, fala-se da necessidade do autor de mudar de zona das "duas Espanhas" passando assim, o verão com a família a dois quilômetros de San Rafael, Jove ainda afirma que Sender não teria se divertido se tivesse ficado na outra zona, que viria a ser, a zona republicana no futuro.

El segundo hecho, trágico y cruento, viene a dotar de intensa significación a la serie de premoniciones siniestras que poblaron de fantasmas la mente de Sender por los días de la gestación y la publicación de Mister Witt, Me refiero al fusilamiento de su joven esposa, Amparo, en la ciudad de Zamora, residencia de su familia, adonde corrió a refugiarse llevando consigo a sus hijos cuando la inminente llegada de las tropas de Mola a San Rafael decidió a Ramón a cruzar la montaña para alcanzar Guadarrama (JOVE, 1987, p. 17)

Ademais, entende-se que o fuzilamento da sua esposa foi um dos grandes fatores que corroboram para a produção de obras como "La Lección", pois a perda de alguém para a guerra, é uma situação muito traumática, ainda mais sendo de alguém tão próxima a ele, como a esposa, além disso, o autor se viu em um cenário de exílio junto dos seus filhos com a chegada das tropas de Mola a San Rafael.

Em suma, dentre esse e muitos outros fatos, ocasionaram a escritura tão forte e importante da obra "La Lección", pois, não há inspiração maior que a própria experiência, ainda mais, dentro de um panorama de Guerra. Em outros termos, é com essa visão, de

obra e vida do autor, que a temática será analisada, assegurando-nos nos autores que fundamentam a presente pesquisa.

O CONTO LA LECCIÓN

O autor Ramón José Sender, foi romancista, ensaísta e jornalista espanhol. Sender teve várias de suas obras traduzidas para o inglês, pois destacou-se através dos temas que desenvolveu em suas obras, com suas expressões de posições radicais e libertinas, ele apareceu com trabalhos de cunho mais social, apontando queixas contra uma sociedade injusta que vive em guerra, Sender escreveu sobre realidades e suas representações. "*La Lección*", conto do autor, é um ótimo exemplo disso.

O conto surgiu por meio da revista *Voz de Madrid*, em 18 de Julho de 1938 em Paris. O conto é curto e demonstra bem a realidade interna e externa em meio a uma guerra civil. O autor vai mostrar, como até mesmo em um cenário de guerra, em meio a violência e obscuridades, o prestígio de cargos como o do personagem Hurtado, ainda era extremamente valorizado e, até mesmo, almejado. Ou seja, é a hierarquia existindo em todo momento.

Ademais, o título do conto "*La Lección*" abre espaço para muitas interpretações, uma delas, é o fato de que uma tarefa foi comandada, então, ela deve ser concluída, não importando as circunstâncias para que se alcance tão feito. Ou seja, ainda que o cenário da obra seja caótico, dentro da guerra, era necessário guardar os fatos, relatar e arquivar, o máximo de informações possíveis.

Além disso, há de se refletir sobre a lição, levando para um caminho mais psicológico, pois fica uma lição moral com o fim da obra, há aqueles que mandam e aqueles que devem obedecer os comandos, em outras palavras, os subordinados, com isso, fica explícita as relações de poder envolvidas, visto que, não importa as condições do trabalho, ou o valor que será atribuído, deve-se obediência sem questionamentos, e é o que se sente claramente com a leitura da obra, muda-se os cenários, mas as relações de poder, sempre se farão presentes, e o conto coloca muito bem, essas e outras questões, que sem dúvida alguma, fizeram parte do cenário proposto pelo autor: A Guerra Civil Espanhola. Em suma, todos os pontos relevantes da obra, serão demonstrados nas seguintes sessões só artigo: Contexto Histórico e a Guerra Civil A Partir da Obra.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A GUERRA CIVIL ESPANHOLA

Abordaremos, aqui, um resumo dos principais aspectos históricos da Guerra Civil Espanhola. Apresentaremos perspectivas que acreditamos serem de extrema relevância para a compreensão do que foi esse conflito, para que posteriormente consigamos entender e refletir sobre o conflito apresentado sob a perspectiva do autor Ramón J. Sander, no conto *La Lección* (1938).

Podemos considerar esta guerra um dos acontecimentos mais aterrorizantes, brutais e devastadores do século XX, essa é apenas uma das afirmações que são descritas em diversas literaturas e obras retratando o sentimento de terror que a Guerra Civil Espanhola foi para a história do planeta, principalmente para o povo espanhol. Esta guerra foi e ainda é foco de estudo para pesquisadores como jornalistas, historiadores e mesmo escritores de literatura, devido sua importância. A guerra civil espanhola foi um conflito aterrorizante para a Europa, o que nos faz refletir o como esse conflito foi sangrento e importante para a história do mundo. Seguindo esta perspectiva, iremos apresentar pontos que são considerados por pesquisadores como fundamentais para o desenrolar desta catástrofe. De acordo com Buades (2006), na obra *Os Espanhóis, a dor e o sofrimento* são palavras que fazem parte da história da Espanha e que a cultura da dor está intrinsecamente ligada ao Espanha, por meio de diversos traços apresentados nas mais diversas manifestações de arte da Espanha.

A eclosão da Guerra Civil Espanhola foi resultado de uma série de fatos que culminaram neste terrível episódio lamentável na história espanhola. Segundo Graham (2013), a guerra teve início devido a um golpe militar, e que algumas estratégias utilizadas no conflito, serviram como teste para serem utilizadas na Segunda Guerra Mundial. Segundo Fraga (2004, p. 8), grande pesquisador dos conflitos Espanhóis, "politicamente, a década de 30 também foi marcada, na Espanha, por grandes comoções, reforçando a ideia de que os conflitos antecedentes da guerra já desestabilizaram o país".

As tensões sociais que se desenrolaram na Espanha, fizeram com que ocorresse um esvaziamento do centro, pois, os movimentos posteriores às eleições de 1936 fizeram com que ocorresse uma separação quase que iminente entre esquerda e direita na população e na política. Com isso, torna-se intensa a tensão entre ambos os lados, ocorrendo assim, uma forte polarização política (BEEVOR, 2007).

Esses dois grupos dividiam-se entre Republicanos Liberais e os Nacionalistas falangistas. Os Republicanos estavam voltados à frente popular, com ideias comunistas, já os Nacionalista, defendiam a monarquia absolutista e seu nacionalismo. Graham (2013, p. 13) diz que "a perda de império colonial privou a numerosa oficialidade militar da Espanha", fazendo assim, com que se desenvolve-se um grupo de militares muito influente que buscava novos ideais, promovendo dessa forma, uma geração de militares que tinha um olhar de superioridade da Espanha e com ideias de homogeneidade cultural.

A Espanha nesse contexto, possuía diversos problemas econômicos, devido a perda de territórios imperialistas, chegando a se ver em meio a pobreza: "trabalhadores eram brutalizados pelos capatazes e pela polícia rural, a odiada guarda civil que atirava nas pessoas desempregadas que colhiam madeiras e frutos dentro das propriedades" (GRAHAN, 2013, p. 15). O esgotamento da população era generalizado e a violência assustadora, conforme podemos perceber no trecho a seguir: "havia mais transtornos psicológicos oriundos de ilusões religiosas do que todos os tipos" (BEEVOR, 2007, p. 64).

Portanto, diante de tudo que foi exposto neste tópico, podemos perceber o que a Espanha passava naquele contexto, décadas de problemas sociais nos mais diversos âmbitos, enfraquecendo assim a economia e promovendo uma crise identitária. A rivalidade entre Republicanos e Nacionalistas era gigantesca impedindo qualquer acordo de paz, conforme afirmava Beevor (2007, p. 77) "toda possibilidade de acordo fora destruída pelo levante revolucionário da esquerda e pela cruel repressão por parte do exército e da guarda civil".

1.3 A GUERRA CIVIL A PARTIR DO CONTO *LA LECCIÓN*

Sender escreveu muitas obras acerca da Guerra Civil, sobretudo, demonstrando o seu ponto de vista em frente a ela. Perante a sua visão, a guerra tomou novas imagens e formas. A obra de Ramón Sender, traz uma temática muito importante, uma vez que define o militante e combatente, cidadãos quaisquer que se colocam ao serviço da República durante uma guerra ou um conflito. Com isso, Ramon cita diversos guerreiros que lutaram bravamente pelo seu país.

Muitos guerrilheiros que saíram para o combate nos frentes abertos no início da Guerra Civil Espanhola eram constituídas de milícias operárias e populares, compostas por homens e mulheres, na maior parte das vezes, organizadas por sindicatos ou

organizações políticas, como se pôde vê na obra “*La lección*”, na qual todos os milicianos tinham a sua função na guerra. Diante disso, o capitão Furtado ficou responsável por recrutar os milicianos, que eram: tipógrafos, engenheiros industriais, um metalúrgico e dois pedreiros.

Aquel día Hurtado llamó a cinco hombres elegidos entre los más decididos. Cuatro muchachos y un viejo. Este era tipógrafo. Entre los otros había un ingeniero industrial, un metalúrgico y dos albañiles. El tipógrafo protestaba siempre porque no tenía tiempo para nada. Desde hacía tres días trataba en vano de leer un discurso del líder sindical de su organización, que había sido publicado en folleto y que llevaba consigo todo sucio y arrugado (SENDER, 1938, p. 2)

Com o objetivo de adentrar nas forças inimigas, os milicianos faziam bombas caseiras, entregaram cartas e faziam patrulha. Era perceptível o esforço daqueles que queriam vencer e que lutavam pela sua família, amigos e principalmente pelo que acreditava, apesar de serem homens com empregos distintos e nunca terem lutado com armas, havia uma determinação de vencer.

Com o fim da Guerra Civil e a chegada de Francisco Franco ao governo espanhol, houve uma promoção da expansão do totalitarismo para outros países. A ideologia nazifascismo impulsionou a Guerra Civil, assim, a guerra foi um prenúncio da Segunda Guerra Mundial, pois alguns países da Europa puderam mostrar seus armamentos e seu poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo dessa pesquisa se pode concluir que na obra narrativa de Ramón José Sender há um predomínio de algumas características da Guerra Civil espanhola, a qual foi um dos acontecimentos mais aterrorizantes e devastadores do século XX, sendo um contexto vivido pelo capitão Hurtado e seu grupo de milicianos, pessoas com empregos comuns que vão para guerra e lutam pelo seus ideais. Assim, em “*La lección*”, o escritor estabelece que o vínculo mais importante é aquele que une os cidadãos que compartilham do mesmo ideal é objetivo.

Desse modo, o título da obra pode haver espaço para muitas interpretações, como, a da tarefa que foi comandada e deve ser cumprida, não se importando com o contexto ou as situações. Com isso, pode inferir também, que há uma relação de poder e obediência

entre Hurtado e os milicianos, que independente se vão morrer, ficam às ordens do seu capitão.

Dessa forma, este conto permite acessar algumas percepções de comunicação e de produção dos sentidos da Guerra Civil Espanhola de diversas formas e por diferentes atores sociais, seja na do capitão ou dos milicianos. Assim, resgatando fragmentos da história que não se destaca no âmbito contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BEEVOR, Antony. **A batalha pela Espanha: a guerra civil espanhola (1936- 1939)**. Trad. Maria Beatriz de Medina. 2 eds. Rio de Janeiro: Record Ltda., 2007.

BUADES, Josep M. **Os Espanhóis**. 1. São Paulo: Contexto, 2008.

FRAGA, Gerson Wasen. **Branco e vermelho: a guerra civil espanhola através das páginas do Jornal Correio do Povo (1936-1939)**. Dissertação de Mestrado em História. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

GRAHAN, Helen. **Guerra civil espanhola**. Coleção L&PM POKED, 2013.

JOVE, José Maria. **Ramón J. Sender: Mister Witt En El Cantón**. Editorial Castalia. 1987, 2001.

PINI, Donatella. **La participación de Sender en la guerra de España: evidencias y dudas**. University of Padova. 1997

SENDER, Ramón José, **La Lección**. Voz de Madrid Paris,1938.

Capítulo 10
**CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA: REFLEXÕES A PARTIR DA ANÁLISE DO
DISCURSO**

Karina Dias Lacerda da Costa

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: REFLEXÕES A PARTIR DA ANÁLISE DO DISCURSO

Karina Dias Lacerda da Costa

Mestranda em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco e Graduada em Letras/Língua Espanhola pela mesma instituição. E-mail: karina.lacerda@ufpe.br

RESUMO

A partir das mudanças educacionais que se estabelecem na sociedade brasileira e com a restrição da oferta de línguas outras (estrangeiras, adicionais e afins) nos currículos escolares, objetivamos, neste trabalho, oferecer algumas alternativas de atuação didática por meio da construção de arquivos e do estímulo de uma leitura crítica. Partimos da compreensão da classe de língua estrangeira como um espaço de construção do sujeito crítico, um leitor-pesquisador capaz de lidar com arquivos de leitura. Aqui, tecemos uma breve análise sobre o currículo de Pernambuco para o Ensino Médio, com ênfase ao ensino de Espanhol nas escolas públicas. Fundamentamos nossas reflexões a partir das contribuições da Análise do Discurso de filiação pecheutiana no que corresponde aos gestos interpretativos presentes em nossas sugestões e análises.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Ensino. BNCC. Língua Espanhola. Leitura.

INTRODUÇÃO

Ao tratar da educação brasileira revivemos extensas discussões acerca da construção dos currículos escolares. É dizer, observando todo o processo histórico que rodeia nossa realidade, vamos nos encontrar com mudanças que surgem no âmbito educativo. Fazendo um apanhado pela história da educação brasileira, nos deparamos com uma realidade que coloca a educação como um direito para poucos, e ainda que as políticas de acesso à escola tenham ganhado força ao longo do tempo, a educação que nos referimos tem a ver com aquela que se ocupa da emancipação do sujeito. Sobretudo a que

torna a escola como um espaço de acolhimento para as práticas de fomento à liberdade individual, ao pensamento crítico e a que estimula o compromisso dentro da sociedade.

Se por um lado trazemos em nossa história as relações de poder ocupadas em conservar vigente um modelo societal cujo objetivo é a manutenção do controle e da autoridade, por outro nos encontramos com a luta constante por espaços de atuação em que essa escala de poder possa ser desestruturada. É por isso que na busca por um desmonte de um modelo educativo que proporcione estes movimentos emancipadores, o espaço escolar, os currículos, os profissionais da educação e, mais do que nunca, os alunos, sofrem com as formas que se fazem as políticas públicas educativas que ainda hoje fazem eco entre as linhas dos propósitos vinculados a privilegiar quem já tem o poder e manter na margem, ou melhor, explorar quem já está na base da pirâmide.

Exemplo disso é a Base Nacional Comum Curricular. Este documento pode ser descrito como um conjunto de aprendizagens que são essenciais à educação básica. Seu nome não é em vão, de modo que por tratar-se de uma base é o documento de referência na construção do currículo escolar dos estados e municípios nas escolas públicas e particulares. A problemática incluída nessa esfera se desenvolve justamente na compreensão de que esse documento se propõe, em teoria, a viabilizar formas de que todos os comprometidos com o sistema educativo se sintam acolhidos com o planejamento pretendido, quando na realidade as soluções e práticas estabelecidas apresentam contradições grosseiras e excludentes. Como prova disso, podemos trazer a reflexão do que esse documento aborda ao tratar da área de linguagens, essencialmente no que se refere à língua estrangeira.

De forma particular, parece existir a compreensão de que o mundo se organiza de forma multilíngue, diverso e pluricultural e, por isso, fomenta-se no documento a interação e o diálogo com as diversas culturas, mas se observamos apenas o tópico de línguas estrangeiras (adicionais ou outras), percebemos que o documento menciona apenas a língua inglesa como objeto a ser alcançado, visualizado e difundido. Talvez pela consideração equivocada de que a língua é apenas uma ferramenta de comunicação econômica e que, por isso, seria relevante a oferta de uma única língua, a inglesa.

É uma consideração que em sua concepção de aprendizagem, a língua não se separa de cultura, portanto, aprender um idioma diferente está relacionado com fatores que fomentam a ampliação da visão de mundo, a destruição de estereótipos, a valorização de sua própria cultura, o sentimento de pertencimento, a interculturalidade crítica e a

formação cidadã vinculada com o processo de identidade regional. Por isso, à medida em que essa base só se institui como obrigatoriedade e opção o ensino de língua inglesa, esse movimento se faz característico de ampliar a aprendizagem e a aquisição do idioma que é considerado como importante por estar associado aos interesses de mercado. O que anula completamente o viés de aprendizagem emancipadora, plurilingue e intercultural que a própria base defende, sendo característica então, de uma construção que valoriza pela formação do indivíduo em benefício do capitalismo não levando em consideração a construção do sujeito histórico e crítico.

Ainda com as críticas formuladas ao documento de base da educação brasileira, entendemos que uma das alternativas cabíveis além de uma luta constante por uma mudança nos currículos escolares, é a construção de materiais que nos permitam ampliar nosso horizonte de trabalho na/com a língua espanhola. Para isso, centraremos-nos nos itinerários formativos e no que sugere o currículo do Estado de Pernambuco para o ensino de línguas. Compreendendo que se trata de um desafio constante no trabalho de reafirmar a importância do docente de língua espanhola como agente transformador da sociedade e facilitador da aproximação do indivíduo nos diversos contextos culturais e sociais.

Como uma possibilidade de pôr em prática as oportunidades de trazer o ensino de língua espanhola no atual cenário pernambucano, este trabalho se centra na análise inicial do currículo de Pernambuco, busca-se compreender a forma como se organiza o documento e a forma como, a partir do documento, determina-se a nova organização do ensino médio, com ênfase ao que se orienta com relação à área de linguagem e, de modo específico, ao trabalho com língua espanhola.

1. O LUGAR DO ESPANHOL

1.1. A lei 11.161/2005 e a lei 13.415/2017

Conhecida como lei do espanhol, em 5 de agosto de 2005 foi sancionada a lei 11.161, onde se estabelecia a obrigatoriedade de ensino de língua espanhola no ensino médio. Este movimento pareceu um avanço muito singular, já que se tratava da inserção de outro idioma que não fosse o inglês no currículo escolar. Ainda que o ensino de língua espanhola no Brasil data dos princípios da década de 1920, a lei do espanhol trouxe à tona a reflexão e frente ao domínio da língua inglesa como língua da escolarização, a lei aponta para a abertura de espaços na educação formal para a valorização de uma educação

plurilingue. Os documentos que sucederam-se da lei, que se entendem como resultantes de uma política de língua que aponta para a diversidade, podem ser consideradas como reflexões sobre a língua espanhola na educação brasileira, apontam para a superação de um paradigma instrumentalizador e para a valorização da relação língua-cultura a partir de uma perspectiva intercultural. No caso do Brasil, por sua localização geográfica, estamos envolvidos por vizinhos de língua hispana, onde essa aproximação cultural promovida pelo idioma parece ser ainda mais evidente.

Foi a partir da lei 11.161/2005 que se determinou outra forma de pensar o lugar da língua espanhola na educação do Brasil, revogando o predomínio da língua inglesa como regular e surgindo a oportunidade de democratização do ensino. Com a lei sancionada, observa-se a legitimidade de cobrar uma adequação dos currículos e das instituições de ensino, buscando o cumprimento da lei.

Com isso, torna-se um marco importante para a democratização do ensino da Língua Espanhola que, até então, havia passado por inconstâncias, no contexto brasileiro, em que o político sempre influenciou fortemente para que a Língua Inglesa recebesse, no país, o status de hegemonia (DE SOUZA, 2022, p. 7).

A partir dessa obrigatoriedade também se provê a abertura de concursos na área e estabelece a qualificação dos profissionais que devem atuar dentro das classes, fazendo eco a todo um sistema educativo preocupado com a especialização de profissionais para o ensino de língua espanhola, assim como estruturado para que os alunos, e maiores beneficiados com a lei, tenham acesso ao que é determinado por ela.

Contra tudo o que foi conquistado referindo-se ao avanço educacional brasileiro, em 2017 se iniciou um procedimento de retrocesso, no qual, a partir da lei 13.415 o currículo brasileiro para a educação básica foi modificado. Além da ampliação das horas mínimas anuais, que passaram de 800 a 1000, se estabeleceu uma nova base curricular sob os pilares do ensino de língua portuguesa, matemática e língua inglesa. Se apresenta como um retrocesso, em uma análise que se dedica a presença da língua espanhola, uma vez que a importância da implementação de outras línguas já havia sido discutida, inclusive por acordos comerciais e educacionais estabelecidos com outros países integrantes do Mercosul.

Se a alegação anterior em defesa da democratização da educação, das oportunidades de uma experiência pluricultural, multilíngue e intercultural já havia sido validada para a aceitação da língua espanhola como obrigatória no currículo, a reforma

do ensino secundário foi protegida por um marketing de interesses disfarçado como progresso. Embora essas mesmas bases fossem defendidas na teoria, o que se oferecia na prática era a exclusão total de qualquer língua que não fosse o inglês. Seria, inclusive, diminuir a consequência deste documento dizer que apenas as outras línguas estariam sendo excluídas. Com um olhar mais atento e minucioso, o movimento político e unilateral é perceptível quando entendemos que as pessoas mais vulneráveis foram excluídas e só terão acesso ao aprendizado de um novo idioma se tiverem recursos financeiros para sustentá-lo, perdendo genuinamente todos os benefícios já mencionado., que estão vinculados ao ensino de língua estrangeira, e sua presença em instituições de ensino que oferecem aprendizagem interdisciplinar, adquirindo então o caráter mecânico e neoliberal de preparação para o mercado de trabalho, desviando-se completamente da formação do sujeito histórico.

A posição neoliberal concebe a educação enquanto força produtiva, um elemento chave para o desenvolvimento do capitalismo na sua etapa de financeirização. Responsiva às demandas do mercado, busca minimizar o papel do Estado frente às políticas públicas de educação, priorizando a formação de força de trabalho e favorecendo o gerencialismo, o estabelecimento de competências e a cultura da performatividade (OSTERMANN e SANTOS, 2021, p. 1381).

Também foram excluídos os professores em formação, que antes providos pela proteção legislativa encontram-se hoje desamparados na crença da inutilidade de uma graduação à qual se dedicaram com esforço durante quatro anos. Além disso, houve a caída expressiva da demanda dos cursos de Letras/Espanhol, provocando uma reação em cadeia que se expressa da seguinte forma: se a lei foi derogada e o ensino de espanhol já não é obrigatório, por incerteza as pessoas deixam de buscar o curso e, em consequência, o país deixa de formar cada vez mais profissionais competentes na área, e o nível de qualidade do ensino é reduzido. Este percurso da trajetória do espanhol no Brasil serve de material para nos situarmos em que parâmetro estamos trabalhando, na compreensão de que este trabalho se baseia em alternativas para manter vivas as diversas formas de estar presente e o significado que nossa luta pelo ensino da língua espanhola é contínua.

1.2. O currículo de Pernambuco

O documento norteador que serve de base para o desenvolvimento educacional do ensino médio em Pernambuco, já está descrito em suas páginas iniciais como alinhado à

lei 13.415/2017. Portanto, devemos esperar que, no decorrer do texto, encontramos menção a uma forma de trabalho que valoriza essencialmente a construção de um indivíduo articulado com interesses mercadológicos. Encontramos no texto as etapas indissociáveis que compõem este documento, são elas “(1) Formação Geral Básica (FGB) estruturada por área de conhecimento e (2) Itinerários de Formação (FIs) que dialogam com as expectativas e interesses dos alunos, contribuindo para seus projetos de vida” (PERNAMBUCO, 2020, p. 15). Com isso, “A reforma incide basicamente em duas direções: a implantação da jornada integral e a flexibilização curricular” (SILVA, 2021, p. 85). Quando dizemos flexibilidade curricular estamos nos referindo aos percursos educativos, cuja escolha que o aluno fizer é o fator determinante para o seu futuro escolar. Desta forma, são formuladas as orientações compostas pelos cinco aspectos disponíveis. O aluno poderá se posicionar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências naturais e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Linguagens e suas tecnologias; ou formação técnico-profissional.

Sobre a carga horária, esta está dividida em uma progressão gradual em que os itinerários formativos aparecem com menos espaço no primeiro ano do Ensino Médio e ocupam o maior espaço na distribuição horária do último ano. A carga horária dos itinerários formativos está dividida de modo a contemplar disciplinas obrigatórias, optativas, eletivas e o projeto de vida. As disciplinas obrigatórias são as que estão dispostas no currículo a depender da linha que o aluno escolheu seguir dentre as cinco citadas anteriormente. As optativas se configuram como as disciplinas que se alinham às obrigatórias a fim de servir de complemento ao caminho escolhido pelo aluno. As eletivas são disciplinas oferecidas pela escola, porém a escolha de cursá-las é dos estudantes, não necessariamente tendo que ser da mesma área que o aluno escolheu seguir. Por fim, o projeto de vida pretende “despertar nos estudantes uma reflexão sobre o seu futuro pessoal e profissional, incluindo elementos relativos ao autoconhecimento, ao conhecimento do outro e ao papel que todos temos que desempenhar na sociedade em que vivemos” (PERNAMBUCO, 2020, p. 620).

Dada a divisão apresentada, voltamos ao objeto de estudo do nosso trabalho. Em meio a essa oferta, onde ficaria o ensino da língua espanhola? Pois bem, encontramos o ensino da língua espanhola dentro dos portfólios dos cursos oferecidos na rede estadual de Pernambuco. São 14 portfólios divididos em macrotemas. Nestes, podemos observar o surgimento da língua espanhola de duas maneiras. A primeira trata-se de uma escrita

clara em que a temática a ser contemplada ali seja um tema ou subtema que abarque o ensino da língua espanhola, em seu aspecto linguístico e/ou gramatical. Temos como exemplo a unidade curricular “Espanhol em Foco” dentro da trilha “Línguas e Culturas Mundiais”, esta tem como objetivo central:

Observar se os estudantes: reconhecem marcas linguísticas da língua espanhola; compreendem o funcionamento e os efeitos de sentido de textos em espanhol (re)produzidos em diversos âmbitos do convívio social; identificam recursos e mecanismos relacionados a textos em espanhol elaborados em diferentes gêneros; selecionam informações pertinentes acerca do funcionamento da língua espanhola; expressam conclusões acerca do estudo de questões relacionadas à língua espanhola por meio de diferentes formas como, por exemplo, exposições orais (individuais ou em grupo) (2020, p. 62).

A outra forma de verificar esta presença é mencionada na formação de professores que podem lecionar as referidas unidades curriculares. Nesse caso, encontramos os professores de língua espanhola aptos a ministrar unidades curriculares cujo programa não define claramente a língua em que se ministrará tal unidade. Podemos exemplificar com “Histórias em quadrinhos e cientirinhas”, que também forma parte da trilha “línguas e culturas de mundo”. Nessa unidade curricular o foco em si não é a língua espanhola ou outra língua como objeto de estudo, mas a análise composicional do gênero comic e o seu reconhecimento como processo criativo de reflexão crítica.

Embora a língua espanhola não seja mencionada como objeto de estudo e não esteja definida a língua em que o curso deve ser realizado, é possível compreender que, uma vez que o professor de língua espanhola está entre os perfis docentes para a execução deste unidade, a disciplina pode ser ministrada em espanhol. O objetivo da unidade não é, desta forma, a produção de uma reflexão sobre a língua, mas a compreensão de que é através do trabalho com a língua espanhola - com texto, vídeos, músicas em língua espanhola, etc. pode-se desenvolver os objetivos que a unidade propõe. O estudo da referida unidade curricular é, portanto, os gêneros discursivos mencionados na descrição do curso, e se um professor de língua espanhola tratar dessa matéria, espera-se que os referidos gêneros produzidos em língua espanhola possam ser tratados. Essa possibilidade de leitura para as orientações constantes no Currículo Pernambucano baseia-se na indeterminação da língua em que a disciplina deve ser ministrada e na possibilidade de atribuir a professores de diferentes línguas a possibilidade de ensiná-la, fato que nos permite a interpretação de que o professor tem liberdade para trabalhar os

temas abordados na unidade desde um arquivo de materiais na língua em que atua, permitindo a construção de conhecimentos a serem tratados a partir de diferentes línguas.

Ainda que a contextualização dada nos parágrafos anteriores traga a impressão de que nada parece estar prejudicado de fato, ou que a mudança parece mínima, até quem sabe, favorável, cabe questionamentos sobre quais as trilhas que serão ofertadas em cada escola, a quem corresponderá por fim a decisão de oferta-las ou não e quais serão os imperativos que determinarão esta escolha. No que concerne a língua espanhola, ainda que se note um potencial interessante de trabalho com a língua a partir das unidades curriculares e no que nelas se propõe, temos que questionar a relação entre conhecimento de “base” e seu aprofundamento com as trilhas, considerando a inexistência de um estudo dessa língua em momentos anteriores à sua inclusão nas trilhas e como se trabalhará a progressão dos saberes em um contexto de possível descontinuidade do seu ensino.

Em primeiro lugar, as unidades curriculares são postas à disposição mediante a instituição de ensino enquanto haja condições e considere importante oferecê-las. Para tanto, sob o viés mercadológico que ronda nossa realidade, uma trilha que se dedique exclusivamente ao ensino de língua espanhola parece não ser rentável já que, pela lei 13.414/2017 (Novo Ensino Médio), o exame vestibular excluirá essa língua a partir de 2024.

Vale considerar como o ensino passou a fazer parte do pano de fundo e as reflexões mais singulares deixaram de existir. É essencialmente a confirmação de que a logística educacional passou a ser integrada sob o viés administrativo capitalista, ou seja, tratando os agentes escolares e docentes de forma semelhante à gestão de uma empresa. É questionável, porém, observar que o objetivo final, ou o resultado esperado por uma empresa, é o lucro, enquanto a escola atua sob o prisma da formação do sujeito histórico ou pelo menos deveria ser assim. Subverte-se a linearidade do ensino difundido pela reforma do Ensino Médio, se por um lado estamos tratando da liberdade do indivíduo, e nesse ponto nos referimos à liberdade de interagir, escolher, etc, por outro parece que a forma em que circula esse termo tem mais a ver com as relações de poder que com o ato de ser livre.

Enquanto uns poucos detêm a propriedade de meios de produção e de vida ou mantêm compromissos com quem os detêm, a imensa maioria está separada das condições objetivas da produção de suas existências,

tendo que se submeter, “livremente” – ou seja, dirigidos pelas leis naturais do mercado – aos interesses dos primeiros (PARO, 1999, p. 2).

É coerente dizer, se observamos dessa forma, que o que está sendo chamado de liberdade na verdade assume uma melhor definição se intitulado por necessidade. As “opções” estão sendo definidas com base na dependência do indivíduo, ou como se ele considerasse que é a melhor alternativa para sair, rapidamente, de sua situação econômica desfavorável, e o sistema educativo, por sua vez, parece oferecer uma saída que nada mais é que um caminho que remonta ao modelo hegemônico, estruturado em manter na base quem dela forma parte e acima quem nunca saiu dali. Dito mais claramente, distancia-se do enfoque emancipador, e conserva a mesma estrutura social que acolhe só as demandas de quem tem o poder.

O ensino programado desta maneira aponta a novos questionamentos que se apresentam com mais especificidade, mas que não dispensam a preocupação. Por exemplo, quando reforçamos o imaginário coletivo de que um dos aspectos do novo ensino médio é a possibilidade de escolher as disciplinas que o aluno tem mais afinidade para poder cursar, é considerado o nível de maturidade daquele estudante? Entendendo que o momento que corresponde a um estudante do Ensino Médio é a adolescência e segundo Bordão e Melo (2008):

A adolescência, enquanto fase singular do desenvolvimento humano, é caracterizada por ser um conturbado período de transição em que o jovem deverá confrontar-se com mudanças nas esferas sociais e biológicas. Para o adolescente, a entrada no mundo adulto, ao mesmo tempo fonte de desejos e ansiedades, significa a perda definitiva de sua identidade infantil. As mudanças psicológicas vivenciadas, juntamente com as mudanças corporais, modificam as relações do adolescente tanto com os pais, como com o mundo que o cerca, fazendo-os vivenciar uma crise relacionada à ideia de desestruturação e reestruturação da personalidade (BORDÃO E MELO, 2008, pp. 23-24).

Assim, mediante os conflitos apresentados, a solicitação de uma escolha tão singular como esta põe em risco algumas etapas e anula a possibilidade do arrependimento, enquanto que não parece ser uma idade muito propícia para obter um resultado definitivo com respeito à linha de preferência como as oferecidas no Novo Ensino Médio.

Outro ponto a considerar neste sentido é a tecnicidade do ensino. Quando utilizamos esse termo, pode-se pensar no foco atribuído à técnica, esta versa sobre a aquisição de habilidades e competências e coloca o aluno como o depósito desse processo,

é possível observar no currículo de Pernambuco, na descrição das trilhas, as habilidades que se esperam para o desenvolvimento “neste aspecto, a escola preconiza o aperfeiçoamento da ordem social vigente, valorizando o sistema capitalista e articulando-o ao interesse de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho” (CAMPOS et al, 2011, *s. p*).

Lamentavelmente, este processo também devolve as passividades dos agentes envolvidos no ensino. Ou seja, em vista do ensino tradicional, método que atualmente é caracterizado como antiquado, o aluno se vestia como recebedor do conhecimento, enquanto que o professor era caracterizado como detentor de todo o saber. No ensino tecnicista, por sua vez, “tanto o professor como o aluno são componentes passivos do processo, já que o que tem significado é o sistema e as técnicas em si” (CAMPOS et al, 2011, *s. p*).

Recuperando o olhar sobre a língua espanhola e sua posição no atual currículo de Pernambuco, percebemos uma estratégia que na teoria se desenvolve como processo exemplar, ou seja, o modelo neoliberal de ensino se coloca como parte obrigatória, e se posiciona nos discursos dominantes como a mudança necessária, instaurando o sentimento que o progresso está associado a essa mudança ao mesmo tempo que elabora esta transição como uma atividade altamente positiva. É nesse espaço de negociações que se observa a sociedade na sua estratificação. Se, por um lado, parece existir o poder de escolha e a igualdade de fazê-la, por outro lado é observável que as escolhas já foram feitas. Onde se apresentam as tomadas de decisão sobre o idioma ou os idiomas que podem ser cursados quando a opção projetada para o aluno que frequenta a escola pública é só uma? Em contrapartida, o ensino privado sempre ofereceu diversas alternativas de línguas e, nesse caso, a possibilidade de as escolher. É relegada ao público de maior vulnerabilidade a aceitação de uma realidade imposta, mas que se mascara sob o argumento de autonomia ou liberdade.

Consideramos que os termos opcionais e obrigatórios funcionam como formas de determinar o essencial e o acessório no processo educativo. A língua inglesa é obrigatória, porque o empreendimento é uma meta a ser alcançada, e a mecanização do indivíduo e a tecnicidade são objetivos em que a língua de mercado é o meio de conquista. É opcional e acessório todas as outras medidas de acesso, reflexão e construção do sujeito crítico e histórico, e aí inserimos as outras línguas e podemos dizer também que grande parte das disciplinas que se configuram no perfil de ciências humanas, porque os indivíduos do

ensino público permanecem com entrada restrita nos espaços sociais preponderantes, nas prioridades e nos construtos sobre si mesmos.

Dentro dos ambientes estabelecidos para o ensino de língua espanhola é que vamos traçando os espaços de resistência, na identificação do idioma com a consideração necessária, na busca de fugir do entendimento mercadológico, sem deixar-nos cair no mesmo conceito que exalta o inglês como relevante, ou seja, a língua precisa ser respeitada e utilizada como o meio que possibilita reflexões sobre o sujeito, o outro, sobre a interculturalidade, sobre processos identitários e não como ferramenta que envolva as potencialidades para o mercado de trabalho, que ainda sendo importantes, não são o foco principal.

2. O PAPEL DA LEITURA NAS AULAS DE ESPANHOL

2.1. Leitura: decodificação, interpretação e compreensão

A leitura pode ser definida como um processo estabelecido à luz de outros procedimentos. Ainda que muitas vezes, nos anos iniciais se veja uma redução do processo de leitura ao ato de decodificar, pois se situa como força mais expressiva, o que caracteriza o ato de ler se reconhece de um modo muito mais complexo.

No desenvolvimento da leitura, fatores fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos podem influenciar desde o interesse, a motivação pela linguagem escrita até a experiência para a compreensão do material lido, o que pode determinar o sucesso ou o fracasso no desenvolvimento da habilidade de leitura (AQUINO, 2015, p. 2).

Entende-se que o processo de decodificação não é suficiente enquanto base única para a compreensão de um texto. Esta mínima consideração não é suficiente como composição do que se sustenta como leitura. Mas podemos atribuir a devida importância com respeito ao ato de decodificar. É nesse período de formação que se observa “a identificação dos signos que compõem a linguagem escrita, em que há a correspondência entre grafemas e fonemas, [e] é mais frequente nos anos iniciais da aprendizagem da leitura” (AQUINO, 2015, p. 5).

Segundo Spinillo (2013), “refletir acerca da compreensão de texto requer considerar três instâncias: o leitor, o texto e a interação entre eles” (SPINILLO, 2013, p. 171). No processo que circunda a leitura, principalmente no que diz respeito à produção do que será lido, existe um intercâmbio singular entre o autor do texto e a pessoa que o

lê. Desta forma, para que a leitura seja compreensível, é necessário que os interlocutores compartilhem um tipo de conhecimento mútuo, que será ativado durante a leitura (Spinillo, 2013). É nesse conhecimento comum que se estabelecem as regras de sentido que se vão determinando ao longo da leitura, isto é, uma vez que se encontra o ponto de interação, o que se lê passa a ter sentido e abre oportunidade do processo de interpretação e mais tarde uma leitura crítica. É nesse momento que a leitura se sustenta em fases que não tem a ver apenas com a decodificação, mas também na compreensão da dimensão social como ferramenta indispensável que atravessa o ato da leitura, na espera de ser explorado devidamente.

Para isso, num processo que considera a passagem da leitura como decodificação à leitura como compreensão, é necessário ter em conta as condições de produção, num movimento que atribui ao texto um espaço para ampliar para além das limitações impostas pelos sentidos pré-estabelecidos. Ou seja, convidando à enunciação de modo que se rompa a regularidade em que os ditos são formulados. Compreendendo que um discurso, e considerando aqui como efeito de sentido, se forma ante um discurso anterior que se estabelece na memória e é resgatado sempre diante de uma nova enunciação. Assim, “o fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e a ideologia” (ORLANDI, 2012, p. 30).

Na formação do sujeito-leitor procura-se uma estrutura que acrescenta os diversos sentidos diante das possibilidades de interpretação e para isso necessita considerar as condições de produção que delimitam como está significando, porque significa desta maneira e estabelecer como já significou. Em um percurso relevante sobre o discurso, sob a compreensão de que este não se fecha em si mesmo e o momento interpretativo necessita estar contextualizado para que, com o campo propício, derivem novos modos de significar.

Orlandi (1998) defende que a leitura seja visualizada de maneira mais ampla que a simples técnica e que esteja sempre ligada aos fatores sócio-históricos que a rodeiam. Desta forma se insere como um ambiente de reflexão ao qual a leitura deixa de ser um movimento que visualize a compreensão de um texto dado, mas que a partir daí se observe o significado pertinente no contexto em que, tanto aquele texto foi produzido e como reverbera e passa a significar no momento da leitura.

Quando citamos a dimensão social, mencionamos nesse espaço o papel da memória, que marcada na Análise do Discurso, não se refere ao que está no passado em si, mas a multiplicidade temporal estabelecida nos matizes sociais, e é através da memória que é possível resgatar os sentidos que nela se inscrevem. Assim, “queiramos ou não, quando fazemos parte do conjunto dos chamados sujeitos-leitores - além de constituir um “público” com suas implicações e consequências - estamos fazendo parte de um processo do qual resulta a institucionalização dos sentidos” (ORLANDI, 1998, p. 102). É importante notar que, embora o conhecimento de mundo seja valorizado como uma ferramenta significativa, os conhecimentos que são ativados podem ser de ordem diferente, partindo tanto do que foi absorvido a partir da experiência, como do que foi ensinado formalmente (Spinillo, 2013) considerando a posição social, “os sentidos são, pois, partes de um processo. Realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro”. Podemos, então, inferir sobre a importância de uma aprendizagem significativa, ou seja, uma aprendizagem que valorize o perfil do aluno, o lugar que o rodeia e seus interesses, pretendendo assim que o estudante se identifique no momento da aprendizagem e esta seja mais eficaz nos diversos aspectos, principalmente no que se refere ao encontro de sua posição como sujeito leitor e entender de onde partem suas formulações sobre sua própria realidade.

É, portanto, no campo da compreensão que as outras etapas já foram realizadas e nesse momento, se faz preciso a consideração a todos os possíveis significados que podem derivar. O autor do texto escreve algo para alguém, com algum objetivo, e este se irrompe no instante em que o leitor se vê como público alvo. No entanto é necessária a percepção de que o leitor não se insere nesses níveis com passividade, o simples ato de criar um significado do que se lê, já caracteriza um resultado sobre a ação, e embora o equívoco seja ainda uma situação possível ele reverbera em alguma maneira de significar. São estes espaços de significado que produzem no indivíduo a presença. São nas comunicações cotidianas e na possibilidade de analisá-las que os papéis são constituídos e os sujeitos passam a ver-se em circunstâncias que evocam a participação, resultando em um movimento que os integra na sociedade.

A escola se compõe como o principal espaço para a formação destes sujeitos, longe de cair no tradicionalismo, este que projeta o aluno como um ser livre de qualquer contribuição no processo educativo e apenas enquadrando-se como receptáculo, a escola promove o processo de leitura como via de intersecção entre a realidade vivida daquele

aluno, com uma realidade identificável. Portanto, ultrapassa um processo que aponta para a interpretação e se engloba na amplitude da atuação. E então esses ambientes se constroem de maneira propícia para a formação do sujeito crítico, assim, "a ampliação de momentos de leitura direcionada a compreensão da realidade da sociedade possibilita ao aluno compreender e conceber a melhor forma de atuar como cidadão, ou seja, a leitura assume o papel de ampliação da visão do mundo dos estudantes" (OLIVEIRA E FRANCO, 2014, p. 314).

A leitura é então concebida como um gesto multifacetado, que se elabora desde a identificação dos sinais até alcançar o seu objetivo no ato de compreender. Compreensão que se forma sob a interferência de fatores que não estão diretamente relacionados com o texto, mas que se desenvolvem à medida que a interação entre os pares se torna significativa, é uma interpretação que o seu significado depende da forma como o indivíduo é interpelado e como isso se configura na sua maneira de ver o mundo. É na leitura também que o autor é visto, no final "ao ler-se um texto, lê-se junto o homem e seu tempo, suas lutas e conflitos internos e suas lutas e conflitos externos, seus embates, dúvidas e certezas" (ADOLFO, 2007, p. 26).

A escola não está representada como o primeiro lugar onde se pratica a leitura, esta na realidade faz-se a partir do encontro do sujeito com as suas percepções dentro do mundo. É do indivíduo em sua visualização do espaço em que habita. "A escola é uma das instituições que sistematiza o ato de ler, mas não o cria" (DERING; SILVA, 2020, p. 77).

Uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1990, p. 9).

Portanto, ao que parece, a escola é um lugar que deve valorizar pela continuidade das leituras feitas além dos limites físicos dela, deve construir-se com foco na formação do sujeito crítico, que questiona sua realidade, e que entende que esta deve ser trazida para o ambiente escolar. A prática dessa reflexão é o que permeia os ideais de emancipação e faz que o propósito da educação, sobretudo a educação que vem sendo entendida como libertadora, seja alcançada. Assim, "tomando a escola como um espaço de diálogos, portanto, tem-se que efetivar a leitura (e a bagagem do sujeito) sempre tomando

como base, também, a sua própria prática, bem como os conhecimentos de sua vivência pessoal em diálogo com o mundo” (DERING E SILVA, 2020, p. 78).

Em defesa do que se considera o ato de ler, a decodificação precisa estar alinhada com a boa compreensão pois, "Nesse sentido, a leitura ultrapassa o passar de olhos por algo, mas vai além do visualizar, aventurando-se no desconhecido para uma plena compreensão do sentido das coisas" (CALDIN, 2003, p. 47). É com a leitura que se entende a sociedade que envolve o indivíduo, que permite um olhar mais crítico sobre a informação que se recebe, pois é na compreensão das informações de maneira coerente que se pode julgar os ditos e sair da margem, desafiando o determinismo e passando a reivindicar espaços que possam oportunizar um compromisso em lutas que favoreçam o sujeito. "A leitura é, portanto, um ato social, e como tal, uma questão pública" (CADIN, 2003, p. 47).

2.2. Leitura-escrita, iniciação científica e língua espanhola

Nas dimensões que envolvem a leitura, nos concentraremos também em entender suas implicações no que diz respeito às aulas de língua espanhola e a escrita como gesto de diálogo situado em uma relação direta com o ato de ler. Ou seja, continuamos com a compreensão de que a leitura evoca a possibilidade de conhecer o outro, a si mesmo e as suas posições num contexto dado, numa atitude de interpretação do mundo, enquanto a escrita se coloca como prática complementar num estado que, através dela, incentiva-se e realiza-se a interação na língua e com o outro.

Na concepção do que se sugere como metodologia para as classes de língua estrangeira, foram elaborados objetivos construídos de modo mais profundo que os considerados no passado. Houve um tempo em que os aspectos gramaticais se posicionaram como o eixo mais importante em uma classe de língua, principalmente língua estrangeira, já que, acreditava-se no bom uso das regras como uma forma de comunicação no contexto social.

Posteriormente surgiram questões iniciais como o fato de que aprender um novo idioma implica a vontade de comunicar-se. Abrindo espaço então para a ênfase dada nos intercâmbios culturais, na valorização da comunicação de maneira autêntica e na consideração do que vem a ser o outro. É sob essa avaliação que o domínio instrumental de uma língua passou a ser rebatido no que se refere às falhas em pôr essa comunicação

em prática e assim foi pensado, a partir de uma abordagem comunicativa, as formas de leitura e escrita e como estas se situam sendo ferramentas importantes na construção do indivíduo como sujeito autônomo.

Sem o propósito de nos limitarmos a uma ideia mais contida das possibilidades que envolvem a aprendizagem de língua estrangeira, precisamos colocar no mesmo plano reflexões que podem ser conduzidas mediante uma classe de espanhol, ainda mais no contexto brasileiro. Para isso, porém, torna-se urgente as discussões que envolvem o reconhecimento sobre o sujeito aluno de língua estrangeira e conseqüentemente o sujeito em posição de leitor nesse espaço. Há que considerar que os modos de formação de um discurso e sua interpretação não se resumem a uma resposta formal e única, entre outras coisas, porque essa forma de leitura se estabelece à luz de macroprocessos ideológicos sociais que influenciam o resultado, assim como surgem da posição-sujeito ocupado pelo que enuncia. Deste modo, “a formação discursiva não funciona como uma máquina lógica. Ao contrário, ela é uma unidade dividida, uma heterogeneidade em relação a si mesma. Há um deslocamento contínuo em suas fronteiras, em função das "jogadas" da luta ideológica, dos confrontos políticos-sociais” (ORLANDI, 1988, p. 109). Por conseguinte, parece muito rentável, nesta perspectiva, um trabalho que vincule a leitura-escrita considerando as discursividades e uma atividade que promova com constância estas formas de análise, em que a língua como meio conceda um espaço de reflexão crítica sobre o que se analisa, o que se fala, por que se fala e por que a escolha de falar desse modo e não de outro.

Os processos então, para a concretização do que se está propondo a pensar, podem ser desenvolvidos por meio da iniciação científica, que, como se menciona no primeiro capítulo, aparece no currículo de Pernambuco como uma unidade de aprofundamento, uma vez expressa através da resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º da seguinte maneira:

- I - investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;
- II - processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que

atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

III - mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV - empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (p. 61).

Podemos apoiar-nos no que diz o currículo sobre a investigação científica e lançar o nosso gesto interpretativo. Em um trabalho com a leitura, se sustentam apropriadamente todas as concepções já mencionadas sob a argumentação do sujeito em posição de leitor, dentro disso, como defendido no currículo ao que se refere a iniciação científica, a tentativa de promover o desenvolvimento, visualizando as exigências locais e os processos de intervenção, bem como os aspectos sociais. Mas que sobretudo estabelecem um momento de atuação do estudante em uma esfera palpável, analisando um problema real e contribuindo significativamente com o fazer científico. Esse movimento se faz valioso em diversos significados que podemos enumerar como (1) a própria contribuição do aluno com os resultados que suscitem de sua pesquisa, (2) a aproximação com a língua utilizada no processo e a compreensão dos procedimentos socioculturais envolvidos e (3) o reconhecimento de si numa posição de relevância ao ver-se na colaboração da construção de saberes.

Portanto, nas singularidades que abrangem o papel da leitura nas classes de língua espanhola, parece ser favorável a aproximação com o mundo nos diversos contextos em que a língua se posiciona como meio de intercâmbio. Isto significa, em momentos de oportunidade da atuação em contextos reais que são possibilitados através da consideração de leitura-escrita e a iniciação científica como práticas sociais. Funcionando como um caminho do fazer pensar e culminar em atuar dentro da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a busca de voltar à necessidade brasileira de gerir o ensino de espanhol com as alternativas possíveis, bem como a urgência em constituir-se atores do fazer científico, desenvolvemos espaços de atuação que rompem sobre o sistema que promove a tecnicidade do ensino viabilizando espaços de resistência no fazer educativo através da

leitura, determinando a importância dos lugares de enunciação na busca de formar sujeitos críticos que observem a própria realidade e possam participar com voz ativa nos processos de tomada de decisão social.

São nessas opções de exercício que, além de nos voltarmos para a oportunidade de atuação do professor de língua, identificamos o passo a passo na construção de um processo de iniciação científica. Justificando a importância do trabalho com esse eixo, na busca de uma mudança na formação de alunos que se expressam apenas na base de conteúdos ensinados na sala de aula, afastando o sujeito que tem opinião, procura soluções, trabalha em equipe e pode medir os problemas que envolvem o seu ambiente. Entendemos que as formulações de conteúdo devem estar vinculadas a formas de fazer pensar e agir, buscando nas materialidades um espaço de reconhecimento.

Finalmente, é na língua como meio, e na escola como lugar que podemos vislumbrar o preenchimento de lacunas que favorecem uma estrutura do corpo social destinado a manter o poder a quem já o tem. São os gestos interpretativos que identificam as posições-sujeitos e, assim, as possibilidades de transformação na sociedade.

REFERÊNCIAS

ADOLFO, S. P.. Leitura e visão de mundo *In*: REZENDE, Lucinea. **Leitura e visão de mundo: peça de um quebra-cabeças**. Londrina: EDUEL, 2007.

AQUINO, M. de F. de S. **A decodificação da leitura e o processo de compreensão do texto**. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2015.

BORDÃO-ALVES, D. P.; MELO-SILVA, L. L. *Maturidade ou imaturidade na escolha da carreira: uma abordagem psicodinâmica*. Avaliação Psicológica, v. 7, n. 1, p. 23-34, 2008.

CALDIN, C. F. *A função social da leitura da literatura infantil*. Encontros Bibli, v. 8, n. 15, p. 47-58, 2003.

CAMPUS, G. et al. *Tecnicismo e prática pedagógica na escola contemporânea*. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia, v. 9, n. 18, p. 1-7, 2011.

SOUZA, J. H. A. *A situação do ensino do espanhol, pós-revogação da lei 11.161/2005*. Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente, v. 3, n. 2, p. 1-16, 2022.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1990.

OLIVEIRA, R. M. G; FRANCO, S. A. P. O papel da leitura como ato formativo do sujeito crítico. *In*: LORDANI, S. F. de S.; CRUZ, D. S. de L.; ARAÚJO, R. N. de. **A formação continuada de professores da educação infantil: Contribuições da teoria histórico-cultural**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 661-673, 2022.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. Campinas: Cortez, 1988.

OSTERMANN, F.; SANTOS, F. R. V. dos. **BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado**. Caderno brasileiro de ensino de física. Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1381-1387, 2021.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. *In*: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.) **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo: Xamã, 1999.

PERNAMBUCO. Currículo de Pernambuco: Ensino Médio. Secretaria de Educação e Esportes, Recife, 2021.

SILVA, G. R.; DERING, R. O. *Breves reflexões sobre a importância da leitura para a formação de um sujeito crítico*. Revista humanidades e inovação, v. 7, n. 1, p. 75-81, 2020.

SILVA, J. **Reforma do ensino médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal**. Revista Trabalho Necessário, v. 19, n. 39, p. 82-105, 2021.

SPINILLO, A. G. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. *In*: MOTA, M.; SPINILLO, A. G. (Org.). **Compreensão de textos: processos e modelos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 171-198, 2013.



Capítulo 11
OS ARTIGOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS DO ESPANHOL
E DO PORTUGUÊS: DA ORIGEM À EVOLUÇÃO
Maria da Paixão Santos Corrêa

OS ARTIGOS DEFINIDOS E INDEFINIDOS DO ESPANHOL E DO PORTUGUÊS: DA ORIGEM À EVOLUÇÃO

Maria da Paixão Santos Corrêa

Atuo como professora efetiva de língua portuguesa da rede estadual de ensino do estado do Maranhão. Sou tradutora pública e intérprete comercial Ad Hoc (Espanhol - Português - Espanhol) credenciada à Junta Comercial do Estado do Maranhão (JUCEMA) desde o ano 2010. Sou Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde pesquisei o papel da informação explícita no processamento dos artigos “el” e “lo” do espanhol. Também sou especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), universidade em que me graduei em Letras Espanhol/Português. E-mail: mariadapaixaoscorrea@gmail.com.

RESUMO

O objetivo deste texto é mostrar, embora de forma sucinta, como se originaram as línguas denominadas neolatinas, que resultaram das evoluções sofridas pelo latim vulgar. Desse modo, o latim vulgar foi, gradativamente, adaptando-se às diferentes regiões, formando, então, diferentes dialetos, que, ao evoluírem, assumiram formas próprias de novos idiomas. As línguas portuguesa, espanhola, francesa, italiana, catalã, romena, sarda e galega são resultados desse processo modificado ao longo do tempo. Na sequência, apresento um recorte dos artigos definidos e indefinidos nos idiomas espanhol e português, mostrando como essa categoria de palavras, inexistente no latim, foi trazida do grego por um processo denominado de adstrato permanente (MARASCHIN, 2012). A inclusão dessa categoria de palavras no latim se deve ao uso tanto do grego como do latim. Isso possibilitou a inclusão de muitos empréstimos do grego no latim. Pontuo também que os artigos passaram por um processo de transformação, evoluindo às formas vigentes hoje em ambas as línguas. O texto embasa-se em Melo (1981), Ilari (1999), Basseto (2001), Masip (2005), Sánchez (2017) entre outros autores. O presente texto finaliza com a retomada das seções em que mostrei ao leitor como os artigos definidos e indefinidos do espanhol e do português chegaram a essas línguas.

Palavras-chave: Artigos definidos e indefinidos; Origem; Língua espanhola e portuguesa.

RESUMEN

El objetivo de este texto es mostrar, aunque de forma breve, cómo se han originado, desde el latín vulgar, las lenguas denominadas neolatinas, las cuales han resultado de las evoluciones sufridas por el latín vulgar en el vasto territorio romano. De ese modo, el latín vulgar se ha ido adaptando poco a poco a las distintas regiones, formando, así, diferentes dialectos. Esos dialectos, al evolucionar, han asumido formas propias de nuevos idiomas. Las lenguas portuguesa, española, francesa, italiana, catalana, rumana, sarda y gallega se constituyen resultados de ese proceso, el cual ha sido modificado a lo largo del tiempo. En la secuencia, presento un recorte de los artículos definidos e indefinidos en los idiomas español y portugués, mostrando como dicha categoría de palabras, inexistente en latín, ha sido traída del griego por un proceso denominado de adstrato permanente (MARASCHIN, 2012). La inclusión de esa categoría de palabras en el latín se debe al uso tanto del griego como del latín. Ese uso ha posibilitado la inclusión de muchos préstamos en el latín. Destaco también que los artículos han pasado por un proceso de transformación, evolucionando a las formas actuales en ambas las lenguas. El texto se apoya en Melo (1981), Ilari (1999), Basseto (2001), Masip (2005), Sánchez (2017) entre otros autores. El presente texto finaliza recuperando las secciones en las que he mostrado al lector como los artículos definidos e indefinidos del español y del portugués han llegado a dichas lenguas.

Palabras clave: Artículos definidos e indefinidos; Origen; Lengua española y portuguesa.

Introdução

O presente texto trata, de forma sucinta, da origem das línguas neolatinas e dos artigos definidos e indefinidos nos idiomas neolatinos¹⁹, as línguas espanhola e portuguesa. Inicialmente, com base em Melo (1981), Ilari (1999), abordo alguns aspectos referentes à gênese dessas línguas e, em seguida, conforme Basseto (2001), Masip (2005), Sánchez (2017) entre outros autores, discorro sobre o trajeto percorrido pelos artigos definidos e indefinidos, até a sua inserção nessas línguas. O texto finaliza com a retomada das seções em que mostrei ao leitor como os artigos definidos e indefinidos do espanhol e do português chegaram a essas línguas.

¹⁹ Os idiomas português, espanhol, francês, italiano, catalão, romeno, sardo, galego denominam-se línguas “neolatinas, românicas, romances, novilatinas ou latinas”.

1. A origem das línguas neolatinas

As línguas neolatinas originaram-se a partir do latim vulgar, uma modalidade da língua latina oralizada por grupos sociais como soldados, comerciantes, camponeses e o povo em geral. Essa língua era falada no vasto território romano. O latim vulgar era diferente daquele usado pelas elites intelectuais e pessoas escolarizadas de um modo geral. Enquanto aquela era usada na comunicação diária entre as pessoas, esta era a língua das obras e registros oficiais. Outra diferença entre as formas do latim clássico e o vulgar diz respeito ao fato de as pessoas que usavam o latim vulgar ou coloquial não dominarem a escrita e a leitura, como consequência, comunicavam-se pela variante popular eminentemente oral, a língua dos antigos povos romanos.

As denominadas línguas neolatinas resultaram das evoluções pelas quais o latim vulgar ou coloquial passou, isto é, em virtude da grande extensão do território romano, é de se imaginar que a comunicação entre seus habitantes era difícil. Por isso, o latim vulgar foi pouco a pouco adaptando-se às diferentes regiões, formando, então, diferentes dialetos. Esses dialetos, ao evoluírem, assumiram formas próprias de novos idiomas.

As línguas portuguesa, espanhola, francesa, italiana, catalã, romena, sarda e galega resultaram das variações sofridas pelo latim vulgar ao longo do tempo. Isso justifica o fato de elas terem a mesma constituição genética e por isso serem parecidas em muitos aspectos umas com as outras, sendo conhecidas como “línguas irmãs”. Conforme Melo (1981, p. 67), “as línguas neolatinas representam os diversos aspectos que o latim tomou, através do tempo e nas várias regiões, após a queda do Império [Romano] e a constituição das nações modernas. Não foi o latim clássico – literário e artificial – que se transformou, mas o latim vulgar ou coloquial [...]”, que se transformou nas línguas hoje conhecidas pelo hiperônimo de “neolatinas”.

2. O percurso evolutivo dos artigos definidos e indefinidos dos idiomas espanhol e português

Quanto à aparição dos artigos definidos e indefinidos no latim, sabe-se que essa língua não apresentava essas unidades linguísticas. A sua inclusão no latim, no entanto, deve-se aos empréstimos trazidos da língua grega, pois muitos falantes dessa língua usavam-na paralelamente ao latim. Existia, portanto, uma situação de bilinguismo. Esse

uso acabou por inserir muitas palavras do grego no latim, e conforme explica Maraschin (2012, p. 34),

[a] isso se chama “adstrato permanente”, cujo exemplo que melhor ilustra esta denominação é a língua grega, que, desde o século II a.C., era usada por muitos romanos paralelamente ao latim. O latim nunca dominou nem foi dominado pelo grego, mas dele recebeu várias palavras, muitas das quais servem às línguas modernas ainda hoje [...].

Como se percebe, o latim recebeu muitas palavras, as quais estão a serviço da comunicação nas línguas modernas. Entre essas palavras constam os artigos, que, após inseridos no latim vulgar ou coloquial, seu uso expandiu-se por uma área dominada pelo Império Romano, devendo-se a sua inclusão nas línguas neolatinas a fatores histórico-político-sociais. Basseto (2001) explica que os artigos se firmaram na fase romance²⁰, entre os séculos VII ou VIII, juntamente com outras modificações morfológico-sintáticas como a conjugação passivo-analítica, as perífrases verbais e as preposições.

O surgimento dos artigos definidos e indefinidos no latim serviu para discriminar os nomes, conforme o gênero gramatical. Por isso, o latim passa a adotar os artigos derivados do grego. Sobre isso, Basseto (2001, p. 95) defende que “a necessidade de uma melhor caracterização e identificação dos substantivos levou à criação dos artigos definidos e indefinidos, inexistentes no latim literário.” Como consequência da inexistência de artigos no latim literário, havia uma confusão quanto a saber a qual gênero determinada palavra pertencia, uma vez que esse era identificado, principalmente, pela presença do adjetivo ou pelo dicionário, que o deixava claro ao leitor.

Como mencionado acima, o latim vulgar não dominava as habilidades de escrita e leitura. Logo, era difícil saber se um determinado nome era masculino ou feminino, caso essa palavra não fosse bem conhecida pelo seu uso.

Segundo Masip (2005), embora desde a fase arcaica existissem as ocorrências de (i) *ille* e *ipse* (ou a variante *ipsus*) com função e significado do artigo definido; e (ii) *unus* com função e significado do artigo indefinido, os artigos não eram conhecidos do latim. Seu surgimento deu-se a partir do demonstrativo *ille*, herdado do grego. Em concordância

²⁰ A fase romance caracteriza-se por ser o período no qual começam as modificações do latim vulgar, que foi derivando para variedades regionais entre os séculos VII e VIII, até chegarem a ser as línguas modernas, as atuais línguas românicas dentre as quais estão o português e o espanhol. (BASSETO, 2001). Enquanto o latim literário permanecia relativamente estável como língua da escrita e como a língua falada de todas as situações mais formais, o latim vulgar foi derivando para variedades regionais que, no fim do primeiro milênio, já prefiguravam as atuais línguas românicas. A essas variedades costuma-se chamar “romances.” (ILARI, 1999, p.62).

com Masip, Sánchez (2017) acrescenta que os artigos se desenvolveram a partir dos dêiticos espaciais, graças a um processo de gramaticalização²¹ motivado pela necessidade de especificar se os falantes se referiam a um elemento previamente citado no discurso (definido) ou não (indefinido), já que, para o autor (2008), no latim, as sentenças (i) “*Puella nautam amat* (‘*la/una chica ama al marinero / a un marinero*)’” e (ii) “*Illa puella illum nautam amat* (‘*la chica [que sabemos] ama al marinero [que te dije]*)” guardavam o mesmo significado; contudo o autor esclarece que a segunda sentença: “*Illa puella illum nautam amat* (‘*la chica [que sabemos] ama al marinero [que te dije]*)” era mais específica do que a primeira. Embora os usos fossem opcionais, com o tempo, os falantes sentiram a necessidade de especificar se se tratava de um caso definido (determinado) ou indefinido (indeterminado). Caso a sentença latina fosse definida, as formas usadas deveriam ser “*illa, ille, illum*”. Se indefinida, as formas seriam “*unus, una, unum*”. (SÁNCHEZ, 2017). Assim, então, nasceram os artigos das línguas espanhola e portuguesa. A seguir, apresento como se deu o surgimento dos artigos definidos nessas línguas.

2.1 O surgimento dos artigos definidos nas línguas espanhola e portuguesa: o dêitico “*ille*”

A forma demonstrativa *ille* desempenhava a função de pronome pessoal de 3ª pessoa, pois em latim além do artigo, também não existia esse pronome. A falta do pronome era suprida pelo demonstrativo (ou dêitico) *ille* para substituir os nomes em qualquer um dos três gêneros gramaticais existentes nessa língua - o feminino, o masculino e o neutro. O Quadro 1, abaixo, reproduz a forma *ille* juntamente com as suas derivações de gênero (masculino, feminino e neutro) e número (singular e plural), as quais se instalaram nas línguas portuguesa e espanhola, originando, assim, os seus artigos definidos.

²¹ Com base em Pozas Loyo (2016), uso o termo “gramaticalização” para referir-me a um tipo de mudança linguística. Por exemplo, à passagem de “*unus*” (numeral) para artigo “*un*”.

Quadro 1- A forma *ille* e suas derivações de gênero e número

	SINGULAR			PLURAL		
Casos	Masculino	Feminino	Neutro	Masculino	Feminino	Neutro
Nominativo	<i>ille</i>	<i>illa</i>	<i>illud</i>	<i>illi</i>	<i>illae</i>	<i>illa</i>
Genitivo	-	<i>illius</i>	-	<i>illorum</i>	<i>illarum</i>	<i>illorum</i>
Dativo	-	<i>illi</i>	-	-	<i>illis</i>	-
Acusativo	<i>illum</i>	<i>illam</i>	<i>illud</i>	<i>illos</i>	<i>illas</i>	<i>illa</i>
Ablativo	<i>illo</i>	<i>illa</i>	<i>illo</i>	-	<i>illis</i>	-

Fonte: adaptado pela autora com base em Masip (2005, p. 210)

Segundo Masip (2005), *ille*, *illa*, *illud* correspondiam a “aquele, aquela e aquilo” do português, e a “*aquel*”, “*aquella*” e “*aquello*” do espanhol, e, além de fazer as vezes de pronome pessoal de terceira pessoa, substituindo nomes masculinos, femininos e neutros, foi usado como adjetivo para acompanhar substantivos.

O artigo definido, nas línguas espanhola e portuguesa, tem, portanto, sua base no demonstrativo latino (BASSETO, 2001; ECKERT, 2014; ILARI, 1999; MASIP, 2005), porém seguiu por caminhos distintos nas duas línguas (MASIP, 2005). Enquanto o artigo definido do português surgiu do acusativo singular, o artigo definido do espanhol derivou do nominativo singular. Os exemplos a seguir tomados de Masip (2005) ilustram o ponto de partida do demonstrativo até a sua conversão em artigo definido, em cada um dos casos latinos, isto é, acusativo, no português e nominativo, no espanhol:

Illum homem > *illu* homem > *iu* homem > o (som de [u]) homem.
illam casa > *ila* casa > *ia* casa > a casa
illud bom > *ilo* bom > *io* bom > o (som de [u]) bom.

Fonte: Masip (2005, p. 210)

Os exemplos acima representam três sequências assim distribuídas. Na primeira linha o pronome demonstrativo masculino singular e a sua evolução à forma “o”; artigo definido masculino singular da língua portuguesa. Na segunda, a derivação desse pronome no gênero feminino evolui e forma o artigo definido singular “a”, e a última linha ilustra o gênero neutro. Todos os exemplos envolvem o acusativo singular, que originou o artigo definido em português.

Mas por que não existe atualmente a forma neutra em português? Pelo fato de o

neutro ter ficado com a forma igual ao masculino, sendo assim, o masculino acabou absorvendo-o, restando apenas os dois gêneros que conhecemos: o masculino e o feminino. É o que explica Ilari (1999, p. 92): “em latim vulgar, os substantivos neutros acabaram geralmente absorvidos pelos masculinos da mesma declinação”. Isso se deu, porque, conforme Masip (2005, p. 210), “sem traços próprios, [o neutro] desapareceu”, restando, portanto, com o passar do tempo, apenas os dois gêneros que existem até hoje. No caso do espanhol, por não haver coincidência gráfica entre os diferentes gêneros (masculino, feminino e neutro), o artigo neutro se manteve e sobrevive resistindo ao longo do tempo às mudanças sincrônicas e diacrônicas por que passam todas as línguas. Para essa permanência do neutro, pode ter contribuído a sua distinção formal se comparado às formas dos demais artigos do espanhol.

Os exemplos seguintes utilizam os mesmos substantivos (homem e casa) e o adjetivo (bom) que ilustraram a evolução do artigo definido no idioma português. Considerando os três gêneros existentes na língua espanhola, isto é, o masculino, o feminino e o neutro, apresento a evolução do pronome demonstrativo “*ille*”, até a formação dos artigos “*el*”, “*la*” e a forma neutra “*lo*”, do espanhol.

Ille hombre > il hombre > el hombre
Illa casa > ila casa > la casa.
illud bueno > ilo bueno > lo bueno.
Fonte: Masip (2005, p. 211)

Assim como no caso do português, a primeira sequência ilustra a evolução do demonstrativo latino até chegar ao artigo definido masculino singular. A segunda sequência ilustra a evolução do demonstrativo feminino singular do latim até chegar ao artigo definido feminino singular, e a terceira a ilustra a evolução do demonstrativo neutro até chegar ao artigo neutro do espanhol.

É importante salientar o papel desse demonstrativo para o latim arcaico por dois motivos. Para Ilari (2002), o primeiro é o fato de, a partir dele, criar-se “um pronome de 3ª pessoa. [O segundo é que] a partir dos mesmos demonstrativos, desenvolveu-se a classe dos artigos definidos [...], que era desconhecida do latim clássico” (p. 94).

A seguir, apresento como se deu o surgimento e a evolução dos artigos indefinidos nas línguas portuguesa e espanhola.

2.2 O surgimento e evolução dos artigos indefinidos nas línguas espanhola e portuguesa: o numeral “*unus*”

Quanto aos artigos indefinidos ou indeterminados, existentes em ambas as línguas, sua origem não está nos demonstrativos, como no caso dos artigos definidos; mas, sim, nos numerais cardinais latinos “*unus*”, “*una*”, “*unum*”, respectivamente, masculino, feminino e neutro. Esses artigos passaram por um processo de formação parecido com o que ocorreu com os artigos definidos, isto é, houve um processo de enfraquecimento dos numerais e uma passagem para os artigos indefinidos ou indeterminados.

Os artigos indefinidos ou indeterminados são átonos e apresentam uma diferença na escrita e na fala, em ambas as línguas. Essa diferença, segundo Masip (2005), provavelmente ocorre por fatores fonéticos próprios do português, como é o caso da forte nasalização e da tendência de relaxar a pronúncia da sílaba átona no final da palavra. Este último fator também se dá no caso do artigo indefinido masculino singular do espanhol, quando empregado diante de substantivo masculino singular, em que há a apócope do artigo, isto é, a perda da vogal final. Por exemplo, na fala e na escrita, em espanhol, emprega-se “*un hombre*”, “*un libro*”; e não “*uno hombre*” ou “*uno libro*”. A seguir, apresento o Quadro 2 com os artigos indefinidos ou indeterminados nas línguas portuguesa e espanhola.

Quadro 2- Artigos indefinidos do português e do espanhol

Artigos		Português		Espanhol	
		Singular	Plural	Singular	plural
Indefinidos	Masculino	um	uns	uno	unos
	Feminino	uma	umas	una	unas

Fonte: a autora (2023)

O Quadro 2 mostra a equivalência entre as formas singular e plural dos artigos indefinidos ou indeterminados entre os idiomas português e espanhol.

A seguir, apresento as considerações finais deste texto.

4 Considerações finais

Mostrei neste texto, ainda que de forma sucinta, a origem dos artigos definidos e indefinidos nos idiomas espanhol e português. Mostrei, também, que as línguas em tela se originaram das variações que o latim vulgar sofrera ao longo dos tempos, culminando na formação das línguas modernas, como o espanhol e o português. Além disso, justifiquei como se deu o processo de derivação do demonstrativo “*ille*”, que resultou na criação dos artigos definidos ou determinados em ambas as línguas. De modo resumido, expliquei, com base em Ilari (1999) e Masip (2005) por que o artigo neutro “*lo*” do espanhol resistiu ao tempo, sendo usado até hoje. Quanto à origem dos artigos indefinidos nas línguas aqui tratadas, ressaltai que as origens se deram por categorias gramaticais distintas. Enquanto os definidos se originaram a partir dos dêiticos espaciais, os indefinidos evoluíram dos numerais cardinais latinos “*unus*”, “*una*”, “*unum*”, respectivamente, masculino, feminino e neutro. O ponto em comum, entretanto, é que para chegarem às formas que hoje conhecemos desses artigos, eles passaram por um processo de gramaticalização, havendo o enfraquecimento dos demonstrativos (no caso dos definidos ou determinados) e dos numerais (no caso dos indefinidos ou indeterminados).

REFERÊNCIAS

BASSETTO, B. F. Elementos da Filologia Românica: história externa das línguas. v.1. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, 380p.

ECKERT, K. O uso do artigo neutro 'lo' por aprendizes de espanhol como língua estrangeira: uma questão de língua e leitura. Tese (Doutorado) -Universidade Caxias do Sul; UniRitter; Programa de Pós-Graduação em Letras. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul; UniRitter, 2014.

ILARI, R. **Linguística Românica**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. (Fundamentos).

_____. **Linguística Românica**. São Paulo, Ática, 2002.

MARASCHIN, L.T. **LATIM VULGAR 4º semestre**. Santa Maria: Centro de Artes e Letras, 2012.

MASIP, V. **Origem do artigo português e espanhol: aplicações didáticas**, 2005.

MELO, G. C. de. **Iniciação à Filologia e à Linguística Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico, 1981.

POZAS LOYO, J. **EL ARTÍCULO INDEFINIDO**: origen y gramaticalización. Ciudad de México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2016.

SANCHÉZ, D. En vista de la ausencia de artículos definidos e indefinidos en el latín, ¿por qué se desarrollaron en los idiomas que evolucionaron de él?. Quora, 30 de dic. 2017. Disponible en: <https://es.quora.com/En-vista-de-la-ausencia-de-art%C3%ADculos-definidos-e-indefinidos-en-el-lat%C3%ADn-por-qu%C3%A9-se-desarrollaron-en-los-idiomasy-que-evolucionaron-de-%C3%A9l#:~:text=Porque%20todo%20evoluciona%2C%20y%20no,portugu%C3%A9s%20y%20decenas%20de%20dialectos>). Acceso en: 19 de dez. 2023.



Capítulo 12
"REPENSEMOS A TAREFA DE PENSAR O MUNDO": A
POLÍTICA DA LITERATURA NA POESIA DE HILDA HILST
Anderson Felix dos Santos

"REPENSEMOS A TAREFA DE PENSAR O MUNDO": A POLÍTICA DA LITERATURA NA POESIA DE HILDA HILST

Anderson Felix dos Santos

Doutorando em Estudos Literários e mestre em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco. Membro do Grupo de Pesquisa CELLUPE – Centro de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade de Pernambuco. E-mail: andersonfelixletras@gmail.com

RESUMO

A política da literatura é, de acordo com Jacques Rancière (2009) o exercício de retirada do véu que oculta a realidade, para investigar, através da linguagem, os limites da verdade, da racionalidade e das relações humanas, visto que a literatura é a representação da sociedade por meio da palavra. Partindo desse argumento, o presente trabalho tem o objetivo de investigar como o conceito de política da pode ser literatura empregado como chave interpretativa na poesia de Hilda Hilst, de modo particular nos poemas I, VI e XVI da seção “Poemas aos Homens do Nosso Tempo”, publicada em Júbilo, Memória, Noviciado da Paixão (1974). A metodologia empregada foi qualitativa, bibliográfica, com referencial teórico nos estudos de Jacques Rancière (1995, 2009, 2016), Octavio Paz (2012) e George Steiner (1988). O estudo identificou que a poesia de Hilda Hilst trabalha em direção à construção de uma nova realidade poética, pois demonstra uma insatisfação e insubordinação perante a sociedade e através da palavra busca interpelar a organização das coisas, antepondo sua poesia e o exercício do poeta à rigidez da vida, por isso, o conceito de política da literatura demonstra-se relevante para sua interpretação. Concluiu-se que a autora provoca, sugere e demonstra a experiência da poesia criticando a tirania e habilitando o poeta como um corpo político.

Palavras-chave: Hilda Hilst. Poesia. Política.

ABSTRACT

The politics of literature is, according to Jacques Rancière (2009), the exercise of removing the veil that hides reality, to investigate, through language, the limits of truth, rationality and human relations, since literature is the representation of society through words. Based on this argument, the present work aims to investigate how the concept of

literature politics can be used as an interpretative key in Hilda Hilst's poetry, particularly in poems I, VI and XVI of the section "Poemas aos Homens do Nosso Tempo", published in *Júbilo, Memória, Noviciado da Paixão* (1974). The methodology used was qualitative, bibliographic, with theoretical references in the studies of Jacques Rancière (1995, 2009, 2016), Octavio Paz (2012) and George Steiner (1988). The study identified that Hilda Hilst's poetry works towards the construction of a new poetic reality, as it demonstrates dissatisfaction and insubordination towards society and through words seeks to question the organization of things, putting her poetry and the poet's exercise against the rigidity of life, therefore, the concept of literature politics proves to be relevant for its interpretation. It was concluded that the author provokes, suggests and demonstrates the experience of poetry by criticizing tyranny and empowering the poet as a political body.

Keywords: Hilda Hilst. Poetry. Politic.

INTRODUÇÃO

A problemática entre a filosofia e a literatura é bastante extensa e retoma uma tradição intelectual que se estende ao longo de toda história da arte e do pensamento humano. De maneira sintética, podemos dizer que tal relação se torna intrincada porque o tratamento que a literatura dá a filosofia é de tentativa de apreender as complexidades do "eu", isto é, ambas proporcionam o perscrutamento da subjetividade humana. Portanto, dada a dificuldade de discutir um assunto tão abundante em exíguo tempo, faremos um recorte para tratar especificamente da política filosófica da linguagem. Para tal, esse artigo dedica-se a tecer alguns comentários acerca da política da literatura na poesia de Hilda Hilst, usando como corpus os poemas I, VI e XVI da seção "Poemas aos Homens do Nosso Tempo", composta por 17 poemas, publicada em *Júbilo, Memória, Noviciado da Paixão* (1974).

Pensar a política da literatura, segundo o filósofo francês Jacques Rancière (2016), é pensar a literatura como elemento vivo de representação. Distingue-se pela preposição: é a política da literatura, não na literatura. Não é partidário, engajado, militante, trata-se verdadeiramente da capacidade de alargar o real para sugerir possibilidades. Nesse sentido, o que está em xeque é a capacidade da linguagem de propor uma nova realidade a partir da literatura.

A arte, além de estética, é política, pressupõe-se, assim, que fazer literatura é fazer política. A concepção de cidade ideal de Platão (2004) na República já apontava para isso:

a expulsão dos poetas é um ato político. E sua ideia é perigosa porque reduz os possíveis a um único possível. E mais: é considerar, erroneamente, que a literatura deve ter uma função utilitarista quando, de fato, a arte organiza-se de maneira distinta, trabalhando nos interstícios da ciência (Barthes, 2010), porém sem apresentar uma utilidade prática imediata.

A política está relacionada à capacidade de argumentar, dizer, confabular e participar da opinião pública, de agir ativamente como parte da pólis – lembremos que os artesãos d'A República não dispunham de tempo para atuarem como corpos políticos, devido à ocupação integral do tempo com o trabalho. Nesse sentido, é a linguagem que faz do homem um animal político. Esse argumento parte da constatação filosófica de que a política não é, necessariamente, uma relação somente de poder, mas também uma relação de linguagem que organiza a esfera social e, através dela, concretiza as relações de poder.

Relações entre política e literatura

O filósofo George Steiner (1988) observa que os estudos filosóficos da Idade Média e Clássica creditavam à linguagem um caráter de replicadora exímia da realidade, que podia ser manipulada de modo a expressar a verdade absoluta. Com os avanços das ciências ocorridas no século XVII, o holandês Baruch Spinoza começa a elaborar uma nova concepção de linguagem, na qual observa a possibilidade de fazer dela uma matemática verbal.

A partir dessa nova concepção, a filosofia adotou uma postura de refinadora da linguagem:

Depois de Spinoza, os filósofos sabem que estão usando a linguagem para purificar a linguagem, como lapidadores usam diamantes para facetar outros diamantes. A língua não é mais considerada como um caminho para a verdade demonstrável, mas como uma espiral ou uma galeria de espelhos, conduzindo o intelecto de volta a seu ponto de partida. Com Spinoza, a metafísica perde a inocência (Steiner, 1988, p. 38-39).

Na esteira desse pensamento, o poeta e ensaísta mexicano Octávio Paz (2012) corrobora o argumento da linguagem tida como algo racional e seguro, manifesta-se da seguinte maneira:

A primeira atitude do homem diante da linguagem foi de confiança: o signo e o objeto representado eram o mesmo. A escultura era um duplo

modelo; a formula ritual, uma reprodução da realidade capaz de re-engendrará-lá. Falar era re-criar o objeto aludido (Paz, 2012, p. 37).

É a essa relação que o autor alude ao argumentar que o exercício poético é “conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de mudar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior” (Paz, 2012, p. 21). Em sua concepção, o exercício poético permite uma reestruturação da realidade, a medida que emprega os mecanismos da linguagem para fazer reorganizá-la.

A política da literatura é o exercício de retirada do véu que oculta a realidade, para investigar, através da linguagem, os limites da verdade, da racionalidade e das relações humanas, visto que a literatura é a representação da sociedade por meio da palavra. Consoante Aristóteles (2014), a literatura mimetiza, mas não pela semelhança, ao descrever a sociedade tal qual é, mas pela diferença; é dizer, pelo que poderia ser, criando assim um cosmos onde tudo habita fora da realidade imediata e dentro da imaginação do autor-leitor-obra, por meio do instrumento estético que é a palavra, pois na *mimesis* reside o potencial da arte de representar a fábula.

De acordo com Rancière (1995), até o século XVIII a palavra literatura compreendia não a arte dos escritores, mas o saber dos letrados. Para entender como se deu a distinção que tornou a literatura o objeto de quem escreve, é necessária uma revisão do contexto histórico filosófico do século.

A totalidade de organização estética da Arte Renascentista até o século XVIII seguiu os moldes clássicos e apresentava uma apreensão do Belo por meio da hierarquização, que refletia a imagem da nobreza, da aristocracia e do clero. Tratava-se de uma sociedade de corte rigidamente hierárquica, sob a égide de um rei e absolutista sob a graça de um Deus. Esse cenário modificou-se de maneira mais acentuada com a Revolução Francesa: a estrutura da Idade Média – monarquia, clero, servos – que se manteve ao longo dos séculos, deteriorou-se com a expansão da burguesia, a qual ascendeu e conquistou a socialização das terras por meio da reforma agrária.

A Revolução Francesa altera esse cenário, verticalizando a problemática com a expansão da burguesia, a socialização das terras e a reforma agrária. Assim, popularizam-se e vulgarizam-se os modelos de arte, permitindo que a burguesia e os pobres passassem a criar seus próprios moldes de representação e sua própria arte. A literatura deixa de ser algo rígido e hierárquico, abrindo caminho para uma revolução de gêneros – com a

ascensão do romance, por exemplo – e de ampla produção – com a expansão da imprensa, aumento de demanda do público leitor, entre outros. Sobre esse contexto, o filósofo francês argumenta: "a literatura veio assim a se dar como um modo próprio do discurso, até mesmo um modo de vida próprio, a realização de um dever específico para com a língua, onde ética e estilística se confundem" (Rancière, 1995, p. 27).

Quanto à poesia lírica, ele destaca que esta encontra seu lugar quando toma consciência de si mesma como extensão do "eu", é dizer, o poeta ainda que tome o "eu" como expressão individual, representa a "partilha do sensível" em seu semelhante. Valendo-se da metáfora, figura de linguagem mais significativa no texto emotivo, o poeta transborda de si no outro. Essa é a política da literatura: a democracia social que permite que todos participem e partilhem da experiência sensível.

O próprio Rancière explica:

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta a participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (Rancière, 2009, p. 15, grifos do autor).

O argumento de Rancière retoma a discussão sobre os artesões da república platônica: eles não tinham tempo de integra-se na partilha porque não tinham tempo para outra coisa que não o trabalho. E aí está o cerne da política da literatura, é a democracia do contrato social de alargar o real. Quando a literatura insurge, permite que o real seja pensado de maneira revolucionária, encontrando espaço para o transbordamento da linguagem. Um dos exemplos mais flagrantes do emprego político da linguagem é a literatura de Hilda Hilst, que jamais deixou de abordar a política em sua produção.

A política da literatura na poesia de Hilda Hilst

Hilda Hilst começou a escrever poesia aos dezoito anos e aos vinte lançou seu primeiro livro, *Presságio* (1950). Até então levava uma vida boêmia em São Paulo, tendo publicado livros de poesia até 1966, quando inspirada pelo livro *Carta a el Greco*, de Nikos Kazantzákis, decidiu refugiar-se em uma casa colonial que construiu no interior de Campinas-SP, batizada como Casa do Sol. Ali, a autora enveredou pela dramaturgia

escrevendo entre 1967 e 1969 oito peças de teatro. No ano seguinte, estreou na prosa de ficção com o livro *Fluxo-Floema* e publicou desde então diversos livros, entre prosa e poesia. Faleceu em 2004, deixando uma vasta produção e é considerada uma das mais importantes escritoras de expressão em Língua Portuguesa do século XX.

Júbilo, memória, noviciado da paixão foi publicado em 1974, trata-se de seu primeiro livro de poesia depois da incursão pela prosa e pela dramaturgia, assim, pode-se dizer que está completamente renovada de uma vitalidade e amadurecimento literário, regendo um eu lírico inteiramente dedicado ao amante que é interlocutor dos versos cantados. Entretanto, a última seção do livro, em primeira análise, destoa do conjunto. Em “Poemas aos homens do nosso tempo”, a voz do eu lírico se afasta da esfera sublime e mística da poesia corpórea e amorosa para defender uma posição política perante a vida. Talvez o ponto de conexão entre essas duas facetas seja que cumprindo a defesa do amado pela poesia, o eu lírico empreenda também uma posição “contra a banalidade pessoal, social e também a banalidade política” (Pécora, 2001, p. 13). O movimento em direção ao pensar político da literatura pode ser justificado pelo fato de que a poetisa estaria ainda impregnada pelas temáticas que escreveu em sua obra dramaturgica, produzida em plena ditadura cívico-militar, onde tratava de assuntos transgressores como o autoritarismo, a tortura, a revolução e a liberdade conquistada pela insubordinação popular.

No poema de abertura, escrito em homenagem a Alexander Solzhenitsyn (aliás, diversas personalidades revolucionárias são homenageadas ao longo da seção), pode-se ler:

Senhoras e senhores, olhai-nos.
Repensemos a tarefa de pensar o mundo.
E quando a noite vem
Vem a contrafacção dos nossos rostos
Rosto perigoso, rosto-pensamento
Sobre os vossos atos.

A muitos os poetas lembrariam
Que o homem não é para ser engolido
Por vossas gargantas mentirosas.
E sempre um ou dois dos vossos engolidos
Deixarão suas heranças, suas memórias

A IDÉIA, meus senhores

E essa é mais brilhosa
Do que o brilho fugaz de vossas botas.

Cantando amor, os poetas na noite
Repensam a tarefa de pensar o mundo.

E podeis crer que há muito mais vigor
No lirismo aparente
No amante Fazedor da palavra

Do que na mão que esmaga.

A IDÉIA é ambiciosa e santa.
E o amor dos poetas pelos homens
É mais vasto
Do que a voracidade que vos move.
E mais forte há de ser
Quanto mais parco

Aos vossos olhos possa parecer.
(Hilst, 2001, p. 105-106)

No poema, o eu lírico evoca a atenção para o ato de olhar, requiere um olhar atento do interlocutor para alargar a compreensão do mundo palpável e sobre a atuação de cada indivíduo no que chama de “noite”, articulando as imagens “olhar” e “noite”, onde um signo se sobrepõe ao outro, indicando a necessidade de apurar a visão para adentrar o desconhecido do tempo político.

Na segunda estrofe, evoca, ainda, outro sentido, reivindicando a garganta, o poder da fala, da atuação política dos corpos que não poderão jamais ser extintos porque deixam herdeiros, registrando no mundo a marca de suas ideias, palavra grafada toda em maiúsculas. O eu lírico afirma-se enquanto ser político, que não deixa atrofiar o corpo social e recusa a tranquilidade diante da “voracidade” que domina seus opositores.

Perpetuar a “IDEIA” é a atividade do poeta, criando a eternidade pela linguagem, ele é aquele que alarga as possibilidades do real através de suas palavras luminosas: “E essa é mais brilhosa/Do que o brilho fugaz de vossas botas” (Hilst, 2001, p. 105). E além de mais poderosas que os instrumentos utilitários e militaristas de um uniforme, que são as botas, a distinção de brilho pode indicar também um caminho, a iluminação de uma possibilidade de alteração do estado das coisas. Essa constatação exprime que o fazer poético é muito mais potente que “a mão que esmaga” (HILST, 2001, p. 106). Por fim, resta a certeza de que quanto mais oprimidos e tomados como inúteis sejam os poetas, mais fortes e ambiciosos eles se fazem, mais alto será seu canto e seu amor pelos homens, porque são semelhantes.

Em outro poema, de número VI, a poetisa escreve o seguinte:

Tudo vive em mim. Tudo se entranha
Na minha tumultuada vida. E por isso
Não te enganas, homem, meu irmão,
Quando dizes na noite, que só a mim me vejo.
Vendo-me a mim, a ti. E a esses que passam
Nas manhãs, carregados de medo, de pobreza,
O olhar aguado, todos eles em mim,
Porque o poeta é irmão do escondido das gentes
Descobre além da aparência, é antes de tudo
LIVRE, e por isso conhece. Quando o poeta fala
Fala do seu quarto, não fala do palanque,

Não está no comício, não deseja riqueza
Não barganha, sabe que o ouro é sangue
Tem os olhos no espírito do homem
No possível infinito. Sabe de cada um
A própria fome. E porque é assim, eu te peço:
Escuta-me. Olha-me. Enquanto vive um poeta
O homem está vivo.
(Hilst, 2001, p. 113)

Neste poema, se repete a ideia do poeta como portador de uma força vital imanada a partir da palavra e de seu exercício. Também se repete o signo da noite como momento de intensa dificuldade e os signos do olhar como ferramenta para superá-lo.

Ao sugerir que o poeta fala com o espírito do homem, associa-se o pensamento de que é sua voz que o faz diferente na natureza, como argumenta Steiner, ao dizer que

a fala articulada seja a linha divisória entre o homem e as miríades de formas de seres animados, que a fala seja o que define a singular eminência do homem acima do silêncio da planta e do grunhir da fera (Steiner, 1988, p. 55).

Percebe-se a configuração de uma poesia que partilha a experiência sensível do eu lírico e daqueles que são objetos de seu canto. Como irmãos, partilham o desconhecido de si mesmos, o poeta reflete através de suas palavras as pessoas simples, do povo, seus iguais, eles se reconhecem na partilha desse sensível e nada é mais importante que essa correspondência.

No poema XVI, o movimento é semelhante:

Enquanto faço o verso, tu decerto vives.
Trabalhas tua riqueza, e eu trabalho o sangue.
Dirás que sangue é o não teres teu ouro
E o poeta te diz: compra o teu tempo.

Contempla o teu viver que corre, escuta
O teu ouro de dentro. É outro o amarelo que te falo.
Enquanto faço o verso, tu que não me lês

Sorris, se do meu verso ardente alguém te fala.
O ser poeta te sabe a ornamento, desconversas:
"Meu precioso tempo não pode ser perdido com os poetas".
Irmão do meu momento: quando eu morrer
Uma coisa infinita também morre. É difícil dizê-lo:
MORRE O AMOR DE UM POETA.
E isso é tanto, que o teu ouro não compra,
E tão raro, que o mínimo pedaço, de tão vasto

Não cabe no meu canto.
(Hilst, 2001, p. 125).

Repete-se, no poema agora posto, a comparação entre ouro e sangue, pois ambos elementos representam uma riqueza e também podem servir de objetos de reflexão sobre o valor e a importância da arte em comparação com às necessidades materiais. Esse questionamento é a prova de que o fazer político se dá não somente no campo social, mas também no corpo e nas escolhas individuais, na posição de cada sujeito ante a valoração que faz das matérias que compõem o mundo.

Na esteira da discussão de Platão (2004), que levou a expulsão dos poetas da República, no poema, o eu lírico questiona o valor do trabalho poético e o próprio conceito de trabalho, argumentando que o poeta exerce seu ofício com a matéria fundamental da vida, com a substância interior e sem fins utilitários. Assim, o texto aponta para a riqueza da interioridade, do valor de sua arte e sua subjetividade, constantemente menosprezada por um suposto interlocutor.

A linguagem do poeta é o que faz vivo os homens, é a palavra que, remetendo Aristóteles (2014), nos faz animais políticos, como o sangue, é a palavra que dá vida. Nesse poema existe uma dialética, onde o eu lírico é interpelado sobre a validade e o valor de sua obra, ao que contesta que fazer poesia é como dominar o tempo, pois o poeta cria a permanência e a imortalidade, assim como os deuses, como postula Steiner (1988, p. 56): "a fala é o cerne das relações amotinadas do homem para com os deuses". A política da literatura para o eu lírico é a expansão de si através da poesia, expansão tão vasta que não cabe no canto, assim como a linguagem também não é capaz de apreender com totalidade o real, o signo manipula o objeto, mas não o reproduz com exatidão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política da literatura é o alargamento das possibilidades do real, em um momento que trabalha com a capacidade de sonhar e sugerir. É também o compromisso com a

mudança, a interpelação das verdades e a subversão de estruturas de poder para reivindicar o espaço político dos corpos, a atuação de todos nós na sociedade. Compreende, como observado por Rancière (2009), a partilha de um sensível, de como cada indivíduo se relaciona com a arte.

A poesia de Hilda Hilst aponta justamente para esse movimento, a poetisa em “Poemas aos homens do nosso tempo” demonstra uma insatisfação e insubordinação ao real perante a sociedade e através da palavra busca interpelar a organização das coisas, antepondo sua poesia e o exercício do poeta à rigidez da vida. Além disso, evidencia a riqueza da poética hilstiana enquanto projeto político de valorização da arte como ferramenta de mudança social e atividade política.

Ela provoca, sugere e demonstra a experiência da poesia criticando a tirania e habilitando o poeta – uma espécie de protesto a Platão – como um corpo político em um movimento indecente: o de trazer o periférico para o centro, trazer a poesia, que é tida como algo inútil; para o foco da discussão. É o alerta que a sociedade só é possível por meio da palavra.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Arte poética. In: ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. **A poética clássica**. São Paulo: Cultrix, 2014. p. 17 – 52.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2010.

HILST, Hilda. **Júbilo, memória, noviciado da paixão**. São Paulo: Globo, 2001.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

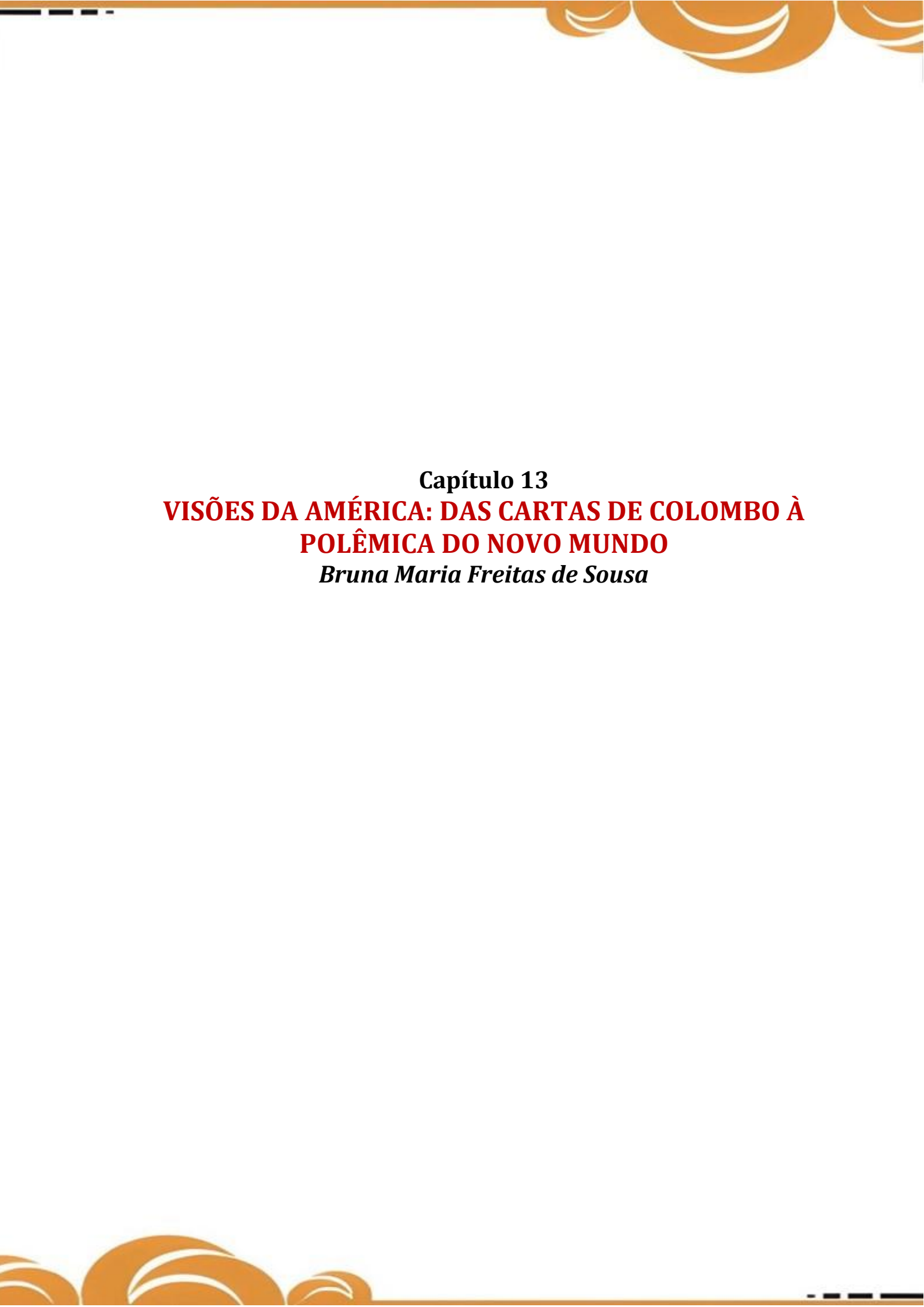
PÉCORA, Alcir. Nota do organizador. In: HILST, Hilda. **Júbilo, memória, noviciado da paixão**. São Paulo: Globo, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. Política da literatura. **Revista A**. Tradução Renato Pardal Capistrano, Rio de Janeiro, v.05, n.05, p.110-31, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita**. Rio de Janeiro: 34, 1995.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

STEINER, George. **Linguagem e silêncio**: ensaios sobre a crise da palavra. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.



Capítulo 13
VISÕES DA AMÉRICA: DAS CARTAS DE COLOMBO À
POLÊMICA DO NOVO MUNDO
Bruna Maria Freitas de Sousa

VISÕES DA AMÉRICA: DAS CARTAS DE COLOMBO À POLÊMICA DO NOVO MUNDO²²

Bruna Maria Freitas de Sousa

*Mestranda em Letras/Estudos Literários pela Universidade Federal de Pernambuco.
Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos Coloniais Latino-americanos (DGP/CNPq). E-
mail: bruna.freitas@ufpe.br*

RESUMO

Os processos de Conquista e Colonização do Novo Mundo suscitaram, por um lado, a elaboração de um vasto corpo de registros responsáveis pela construção e pela consolidação, no imaginário europeu, de distintas formas de representação dos territórios americanos e dos povos que os compunham. Por outro, requereram a realização e o retorno de uma série de debates (teológicos, políticos e científicos) que, ao longo de séculos, versaram sobre diversos aspectos relativos à essência do ser e da natureza americana. Neste texto, discorreremos acerca de algumas formas de apreensão do homem e do universo natural americano desde 1492 até meados do século XVIII. Metodologicamente, debruçamo-nos sobre um conjunto de textos redigidos ao longo do Período Colonial, contrastando-os e situando-os junto às duas principais nuances de representação da América latentes ao longo do período supracitado: a edenização e a degeneração. Atentamos, entre outros aspectos, às particularidades de tais modos de apreensão do universo americano e observamos o papel que estes desempenharam junto aos sucessivos movimentos de colonização do continente. Perpassam nossas discussões as contribuições de investigadores majoritariamente advindos da História Cultural e das Perspectivas Decoloniais, quais sejam: Sérgio Buarque de Holanda, Stephen Greenblatt; Jorge Cañizares-Esguerra, Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Walter Mignolo.

Palavras-chave: História da América. Literatura Colonial Hispano-americana. Natureza Americana.

²² O presente texto foi redigido como critério avaliativo parcial do componente curricular Teorias da Colonialidade, ofertado no semestre 2023.1 pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (UFPE) e ministrado pelo Prof. Dr. Roland Walter. Parte da discussão foi apresentada no VI CONIL - Congresso Internacional de Letras (UFMA).

ABSTRACT

The processes of Conquest and Colonization of the New World gave rise, on the one hand, to the elaboration of a vast body of records responsible for the construction and consolidation, in the European imagination, of different forms of representation of the American territories and the civilizations that inhabited them. On the other hand, they required the realization and return of a series of debates that, over centuries, dealt with various aspects related to the essence of the American being and nature. In this text, we discuss two of the main forms of apprehension of man and the American natural universe in force from 1492 to the middle of the 18th century, namely: edenization and degeneration. We pay attention, among other aspects, to the particularities of such ways of apprehending the American universe and observe the role they played in the successive colonization movements of the continent. Our discussions run through the contributions of researchers mostly from Cultural History and Decolonial Perspectives, among them: Sérgio Buarque de Holanda, Stephen Greenblatt, Jorge Cañizares-Esguerra, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo and Malcom Ferdinand.

Keywords: Colonial America. Colonial Latin American Literature. American Nature.

INTRODUÇÃO

A chegada dos primeiros viajantes ao Novo Mundo e a subsequente incorporação do continente à mentalidade ocidental que se (re)configurava à época deram margem à elaboração e à ampla difusão de um vasto conjunto de produções que, ao longo de todo o Período Colonial Latino-americano, foram responsáveis pela construção e pela consolidação, no imaginário europeu, de distintas formas de representação das terras americanas e dos povos que as habitavam. Majoritariamente redigidos por aqueles que atuaram nas mais diversas frentes dos movimentos de Conquista e Colonização, sobretudo a níveis militar e espiritual, tais registros correspondem a peças fundamentais para que, ainda hoje, possamos compreender, questionar e analisar o impacto resultante dos primeiros encontros entre os europeus e o complexo universo americano, constituído por seres cuja existência jamais havia sido cogitada e cujos aspectos naturais e espirituais eram totalmente alheios aos saberes científicos e teológicos propagados à época.

A partir de 1492 a compreensão e, principalmente, a configuração político-econômica do mundo já não seriam as mesmas. Em épocas nas quais a Teologia prevalecia dogmática ante a demais ramos do saber científico e a verdade da vida não poderia advir de outra fonte senão da Bíblia, havia-se descoberto uma nova e inconveniente massa de

terras cuja existência por si só punha em xeque alguns dos postulados da longa tradição judaico-cristã. Não mais reduzido à Europa, África e Ásia, o universo contava com uma nova e inconveniente massa de terras cuja existência por si só negava as revelações do Gênesis e desafiava alguns dos fundamentos basilares da fé católica. A tese de povoamento do mundo conforme os descendentes dos filhos de Noé já não era suficiente. Todo o *corpus* cartográfico vigente até fins do século XV deveria ser reformulado a fim de que fosse possível abarcar e representar visualmente os territórios recém descobertos. Toda a produção científica resultante de séculos de conhecimento letrado europeu agora deveria ser reconsiderada em face do chamado Descobrimento, de modo a tentar, lenta e paulatinamente, explicar a gênese e a essência dos aspectos que compunham as esferas naturais e espirituais daquelas novas terras.

Nos planos teológico, político, científico e filosófico, emergiram incessantes debates nos quais almejava-se encontrar argumentos plausíveis que pudessem esclarecer a aparição daquele Novo Mundo, bem como justificar as iniciativas que, ao decorrer dos séculos, as forças imperiais ibéricas nele levariam a cabo. Qual a natureza daquela nova massa de terras? Como explicar, à luz dos fundamentos do Cristianismo, a emergência daquele vasto território ao qual as caravelas europeias haviam aportado? Qual a origem dos povos que habitavam as terras recém encontradas? Quais os métodos mais adequados para conquistá-los militar e espiritualmente? Em que consistiam suas práticas religiosas? A partir de quais mecanismos seria possível apreender o universo natural da América, composto por uma infinidade de águas, animais e plantas totalmente desconhecidas e estranhas aos olhos daqueles que nela desembarcaram? Como, em que medida e por que tais elementos poderiam ou deveriam ser compreendidos e classificados à luz do aparato simbólico europeu? Caras ao êxito da Conquista das terras, dos corpos e das almas, à implementação e à solidificação da fé católica em solo americano e fulcrais aos sucessivos gestos de colonização nele desenvolvidos, tais questões, suscitadas desde finais do século XV – quando dava-se início à configuração do sistema-mundo moderno colonial regido pelas várias formas de materialização da *colonialidad del poder* – e pontualmente recuperadas ao longo dos séculos seguintes, desempenharam um papel crucial junto à ocidentalização do Novo Mundo e às formas de projetá-lo diante dos olhos ocidentais durante todo o Período Colonial.

Neste texto, discorreremos acerca de algumas das principais formas de representação do homem e do universo americano vigentes desde 1492 até meados do

século XVIII, tecidas e cristalizadas mediante escritos majoritariamente redigidos por viajantes ou científicos presentes na América ou que sobre ela versaram ao longo do período supracitado. À luz das contribuições da História Sócio-Cultural e das Perspectivas Decoloniais, atentamos, entre outros, às particularidades de tais modos de apreensão do universo americano e observamos o papel que estes desempenharam junto aos sucessivos movimentos de colonização do continente. Vejamos.

ACERCA DAS FORMAS DE CONCEBER O NOVO MUNDO ENTRE 1492 E OS SETECENTOS

Manhã de 3 de agosto de 1492. As caravelas Pinta, Niña e Santa María partiam do Porto de Palos sob o comando de um navegante que almejava conduzi-las às longínquas terras de Cipango (Japão) e Catai (China), traçando, assim, uma nova e viável rota de navegação que lhe permitisse estabelecer e consolidar fortes relações comerciais. Contudo, em 12 de outubro daquele mesmo ano, após pouco mais de dois meses de navegação, o Almirante havia desembarcado em uma pequena e até então desconhecida ilha do Caribe, a qual posteriormente denominou por *San Salvador*, sob a falsa crença de ter chegado aos territórios asiáticos. Dito acontecimento, responsável por reservar a Cristóvão Colombo um notório lugar junto às páginas da História, logo converteria-se em um episódio crucial à reformulação das acepções de mundo vigentes a fins do século XV, à (re)configuração geopolítica do globo, assim como à elaboração de distintas formas de apreensão daquele novo continente que, durante séculos, seguiria despertando o interesse dos homens do Velho Mundo.

As primeiras ações dos europeus quando da sua chegada aos territórios americanos e as diversas iniciativas desenvolvidas pelas forças ibéricas ao longo dos séculos de Colonização não podem ser inteiramente compreendidas se não atentarmos ao impacto que o Novo Mundo causou aos olhos daqueles que nele desembarcaram. Potencialmente atravessados pelos acontecimentos e pelas visões que haviam marcado o Ocidente ao longo dos períodos finais da Idade Média, os viajantes que aqui aportaram depararam-se com uma infinidade de terras, águas, plantas e animais nunca antes vistos ou descritos e com civilizações cujas práticas culturais e religiosas extrapolavam todos os limites da sua interpretação. Evidentemente, não tardou para que tais cenários passassem a ser decodificados à luz dos signos que já compunham o aparato simbólico ocidental.

Como nos lembra Laura de Mello e Souza (1993 e 2009), a fins do século XV e princípios do XVI, ainda eram recorrentes no imaginário dos navegantes e exploradores simbologias intrínsecas à mentalidade medieval, cristalizadas mediante escritos astronômicos e relatos de viagens amplamente difundidos no Velho Mundo, (dentre os quais cabe que mencionemos escritos como os de Pierre d'Ailly, Jean de Mandeville e Marco Polo), certamente conhecidos pelo responsável pela inauguração das primeiras visões edênicas sobre o Novo Mundo: Cristóvão Colombo. Resultante dos deslocamentos físicos e psíquicos que caracterizavam a experiência da viagem, o maravilhamento inicialmente apresentado pelo Almirante (e posteriormente consolidado por demais viajantes europeus presentes em solo americano) expressava as primeiras impressões apresentadas pelos navegantes quando do encontro com terras até então por eles desconhecidas. Encantar-se diante do Novo Mundo era, por vezes, o primeiro gesto necessário à significação daquilo cujo sentido mais imediato escapava ao olhar viajante, ou nos termos de Stephen Greenblatt (1991): à apreensão de tudo o que não podia ser inteiramente conhecido e em que mal se podia acreditar. O maravilhamento constituía e caracterizava o choque dos homens advindos do Velho Mundo ante um universo peculiar, misterioso e fantástico que, a partir da última década dos 1400 e ao decorrer de todo o século XVI, seria paulatinamente e, em certa medida, intencionalmente projetado ao Ocidente enquanto um *locus* divino e promissor que demandava por incessantes e necessárias especulações, descobertas e categorizações.

Precisamente nesta direção deu-se a construção das primeiras representações projetadas *sobre* os territórios americanos desde 1492. Discursivamente tecido por Cristóvão Colombo enquanto palco do maravilhoso e do fabuloso, o Novo Mundo surgiu pela primeira vez aos olhos europeus mediante a contínua reiteração dos elementos positivos que o constituíam e que por muito tempo povoaram o imaginário dos navegadores que, quer sob razões políticas, econômicas ou religiosas, a ele se destinariam. Esta é a visão apresentada nos primeiros registros elaborados por Colombo, que ao chegar às novas terras não hesitou em descrevê-la ao além-mar mediante sucessivas referências ao tão almejado Paraíso Terreal, ideal divino que há muito pairava sobre a produção letrada da época. Materializou-se, o maravilhamento do Almirante, desde os primeiros instantes em que se deparou com o universo natural americano. Por ele experienciado e documentado, tal encantamento logo passou a circular junto à comunidade letrada do além-mar e a determinar, ao longo dos primeiros séculos de Conquista e Colonização, os

mecanismos a partir dos quais o Novo Mundo seria construído ao/pelo Ocidente. Referindo-se à ilha Espanhola, já afirmava Cristóvão Colombo:

[...] *En ella ay muchos puertos en la costa de la mar sin comparación de otros que yo sepa en cristianos y fartos ríos y buenos y grandes que es maravilla; las tierras della son altas y en ella muy muchas sierras y montañas altísimas, sin comparación de la isla de centre frei, todas fermosísimas, de mil fechuras, y todas andábiles y llenas de árboles de mil maneras i altas i parecen que llegan al cielo, i tengo por dicho que iamás pierden la foia, según lo puede comprehender, que los vi tan verdes i tan hermosos como son por mayo en Spaña, i dellos estauan floridos, dellos con fruto, i dellos en otro término, según es su calidad. I cantaua el ruiseñor i otros paxaricos de mil maneras en el mes de nouiembre por allí donde yo andaua; ay palmas de seis o de ocho maneras, que es admiración verlas, por la diformidad fermosa dellas, mas así como los otros árboles y frutos e ieruas. En ella ay pinares a marauilla, e ay canpiñas grandísimas, e ay miel, i de muchas maneras de aues y frutas muy diuersas. En las tierras ay muchas minas de metales e ay gente instimabile número (COLÓN, 1493 [1999], s. p).*

Solos vastos e férteis, águas claríssimas, montanhas cujas formas e cores em nada se assemelhavam àquelas do continente europeu, flores cujas cores jamais haviam sido vistas e cujos aromas nunca haviam sido sentidos, aves cujos incessantes cantos fascinavam aqueles que os ouviam. Terras munidas pelo ouro, reiteradamente mencionado pelo Almirante, e por demais metais preciosos que logo poderiam ser extraídos e levados ao além-mar. Já os povos que as habitavam e que, aos olhos de Colombo, configuravam a própria natureza americana, eram aqueles que andavam nus, que não tinham *fierro ni armas ni son para ello, no porque no sea gente bien dispuesta y de fermosa estatura, saluo que son muy temerosos a marauilla*. Tementes e ingênuos, acreditavam que Colombo e os que o acompanhavam haviam vindo dos céus e logo haveriam-se de aceitar a verdadeira fé e migrar rumo ao reino de Deus.

Não há dúvidas: aos olhos de Colombo, as novíssimas e férteis terras às quais havia chegado regido pelas mãos da Divina Providência eram a máxima aproximação do Jardim edênico que tanto despertava o interesse dos seus contemporâneos e que motivava-os a desbravar mares rumo a territórios longínquos e desconhecidos. Afinal, como bem nos pontua De Holanda (2010), à época do Almirante, a ideia de que no além-mar os viajantes europeus poderiam encontrar ou o próprio Paraíso Divino ou, ao menos, uma réplica do que havia nele ainda povoava e movia todos os espíritos. Ainda, a imagem que sobre ele havia sido cristalizada ao longo dos séculos, “em formas rígidas, quase invariáveis, compêndio de concepções bíblicas e idealizações pagãs, não se podia separar da suspeita

de que essa miragem devesse ganhar corpo num hemisfério ainda inexplorado, que os descobridores costumavam tingir de cor de sonho” (DE HOLANDA, 2010, p. 239). Destarte, em épocas de maior fervor da expansão marítima europeia, fortalecia-se cada vez mais no imaginário dos navegadores e exploradores a antiga e já difundida suposição de que do outro lado do além-mar pudesse ser encontrado senão o próprio Paraíso Terreal, ao menos uma réplica de toda a realidade maravilhosa que o compunha.

Assim, a partir dos anos finais dos 1400 e ao decorrer de todos 1500 já não seria difícil identificar constantes referências edênicas ao Novo Mundo por parte dos homens que nele aportaram. Fauna e flora americanas despertaram o imediato interesse e deslumbramento aos olhos dos viajantes europeus, cujos sentidos pareciam ter sido completamente tomados pelas experiências sensoriais às quais haviam sido submetidos diante do desconhecido. Adentrava-os o cheiro das plantas e das flores por eles jamais vistas; surpreendiam-os as cores e a extensão das águas, árvores e montanhas pelas quais transitavam; encantava-os o clima quase sempre ameno que, somado às pretensas amabilidade e ingenuidade do indígena, seria considerado aspecto favorável às posteriores explorações e dominações levadas a cabo em solo americano. Seja nas cartas do Almirante ou ainda nos registros elaborados por aqueles navegadores que o sucederam, são nítidas e reincidentes as comparações entre a realidade física do Novo Mundo e o tão almejado Éden. Mulheres descritas e associadas às guerreiras amazonas que há muito povoavam a mentalidade ocidental. Animais e demais espécies cuja essência/origem fora diretamente associada ao Paraíso bíblico e que logo foram postos nos porões das embarcações rumo ao Ocidente como objetos de especulação. Evidências, nem sempre inteiramente verídicas (e que durante muito tempo acabaram por sustentar o mito do *El Dorado*, bem como as várias expedições que a ele se dedicaram), da possibilidade de que a natureza americana se convertesse em uma grande e inesgotável fonte de ouro e de demais metais preciosos que poderiam ser massivamente exportados ao Velho Mundo (De Holanda, 2010) e que, a par das demais ações que seriam desenvolvidas pelas potências imperiais ao longo do Período Colonial, dariam margem à consolidação da estrutura de poder que rege o globo desde 1492.

É fato: a partir dos primeiros instantes em que o homem europeu chegou aos territórios que, posteriormente, seriam denominados por América e mediante as primeiras representações que sobre eles foram projetadas, a então considerada nova, fértil e inexplorada massa de terras foi posta aos olhos ocidentais como uma entidade que

reclamava por e que deveria, sob quaisquer circunstâncias, ser investigada, conquistada e civilizada. Inaugurados por Colombo, cristalizados nas décadas iniciais dos 1500 e pontualmente reformulados dentre os séculos XVII e XVIII à luz dos novos interesses que as forças ibéricas passariam a apresentar em solo americano, tais modos de dizer e conceber a América e os povos que a habitavam foram fulcrais à definição das diversas políticas de domínio nela instauradas, “políticas essas que se evidenciam pela imposição de uma ordem imaginada para redefinir as condições de vida das sociedades nativas e as relações com as riquezas minerais, agrícolas e pecuárias geradas pela natureza” (CORDIVIOLA, 2010, p. 38).

Ordem idealizada e posta em prática por aqueles que, durante séculos, atuariam nas linhas de frente das ações responsáveis pela consolidação da matriz colonial do poder, constituída pela articulação de múltiplas hierarquias globais de dominação/exploração (epistêmica, política, espiritual, sexual e afins), resultantes tanto da mútua construção das identidades geoculturais da América e da Europa, quanto do complexo e desequilibrado jogo de forças que entre elas se estabelecia. Ordem de dominação e de posse materializada desde o instante em que os primeiros exploradores que aqui chegaram atribuíram-se, presunçosamente, o direito de substituir os nomes dos territórios por eles encontrados por outros majoritariamente advindos do sagrado ocidental. É o caso do próprio Almirante, cujo primeiro gesto quando da sua chegada ao Novo Mundo foi denominar as terras em que desembarcou por *San Salvador*. Com ele, “as ilhas, os mares, os cabos, as baías, as enseadas foram recebendo nomes de santos ou de reis que familiarizaram o desconhecido e acompanharam a posse” (CORDIVIOLA, 2010, p. 39, adaptações nossas).

Edenizadas e por muito tempo reservadas à posse dos homens do Velho Mundo pela Divina Providência, as terras e as almas americanas agora passariam a vincular-se estreitamente a Deus. Destarte, as sucessivas ações de domínio sobre elas planejadas não poderiam partir de outro pressuposto que não fosse a vontade divina. Seja junto à série debates acerca da aparição do Novo Mundo e do homem americano; à discussão das diretrizes e dos métodos mais adequados e favoráveis ao êxito da Conquista (tais como aqueles amplamente abordados por Las Casas e Sepúlveda); à instalação dos órgãos administrativos que seriam atuantes em solo americano; à chegada e à atuação das ordens religiosas responsáveis pela Conquista Espiritual, bem como à definição das condutas que deveriam ser rigorosamente adotadas pelos servos de Cristo, o desígnio sagrado era o argumento basilar às transformações que passariam a, progressivamente, ditar o

funcionamento do sistema-mundo moderno colonial. Conforme o senso comum já não restavam dúvidas: com toda sua abundância natural e diversidade política, cultural e espiritual, a nova massa de terras havia vindo à tona por e para Deus e estaria à constante espera daqueles que se dispusessem a cruzar o Atlântico em seu nome. Assim, legitimavam-se parcialmente as ações tomadas para que as terras até então inexploradas e as almas ainda carentes da verdadeira fé fossem convertidas em palco de conquista.

A partir de Colombo e com aqueles navegantes que o sucederam, o chamado Novo Mundo e as muitas civilizações que o compunham nasciam e projetavam-se, aos olhos ocidentais, sob a forma de uma vasta massa de terras munida por infinitas riquezas naturais (que logo haveriam de ser exploradas e usurpadas) e habitada por povos cujas diversas identidades culturais logo seriam reduzidas em função da consolidação do mito da Modernidade (Dussel, 1994), responsável por lançar a Europa à posição central do sistema-mundo moderno. Afinal,

Já em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao “sistema-mundo” que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder. Para tais regiões e populações, isso implicou um processo de *re-identificação histórica*, pois da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais. [...] A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental (QUIJANO, 2005, p. 110, grifos do autor).

E nesse longo processo do qual resultou a (re)configuração mundial a partir da/pela América, as diversas instituições e forças que atuaram nas linhas de frente da Colonização desempenharam um papel crucial à definição deste novo conjunto de relações intersubjetivas de dominação entre a entidade Europa e o plano não-europeu que se delimitava a partir de então. Ainda em termos de Quijano (2005):

Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas, entre seus descobrimentos culturais, aqueles que resultaram mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade.[...] Em terceiro lugar,

forçaram os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação (QUIJANO, 2005, p. 111).

Ordem de dominação mundial que surgia com a América e que sobre ela se impunha nas mais diversas esferas: seja sobre o universo físico-natural enquanto origem e vestígio da dupla fratura da Modernidade, postulada por Malcom Ferdinand (2002), e que até os dias atuais determina o nosso habitar colonial da Terra; seja sobre os corpos daqueles que desde 1492 e mediante a criação e a articulação de categorias mentais como as de raça, gênero e classe foram fadados à condição de alvo da *colonialidad del poder*; ou ainda sobre a cosmogonia e sobre a espiritualidade daqueles que foram brutalmente submetidos aos sucessivos episódios da colonização do imaginário levada a cabo em solo americano ao longo do Período Colonial, dentre tantos outros.

Contudo, é válido ressaltar que o processo de edenização do Novo Mundo por parte dos viajantes não se reduziu à mera tentativa de legitimação dos gestos de Conquista e Colonização que seriam levados a cabo em solo americano. Apesar de terem desempenhado papel fundamental às representações e visões da América que passavam a circular à época e a povoar o imaginário daqueles que a ela decidiram se dirigir quer sob razões políticas, econômicas e/ou religiosas, apreendê-la em termos edênicos consistia, muitas vezes, em um mecanismo de assimilação que permitia que os homens do Velho Mundo pudessem aproximar a realidade do novo continente àqueles que encontravam-se do outro lado do Atlântico. Realidade que ora se apresentaria enquanto réplica do tão almejado Jardim Bíblico, ora enquanto palco do estranho e do desconhecido que, pouco a pouco, daria origem a novos modos de dizer e conceber o Novo Mundo.

Se das palavras de Cristóvão Colombo e dos navegantes que o sucederam resultaram a inauguração e a consolidação do processo de edenização da América, os séculos XVII e XVIII seriam majoritariamente reservados ao surgimento de outras formas de representação da realidade americana, absolutamente opostas àquela que previamente havia projetado-a como um verdadeiro *locus amoenus* e que, contrariamente, giravam em torno de um aspecto comum: a sua detração. Afinal, como nos apontam Cañizares-Esguerra (2008) e Mello e Souza (1993), nas documentações sobre a América elaboradas ao longo do Período Colonial, a edenização da América nunca vigorou absoluta. Pouco a pouco e à medida em que os homens do Velho Mundo passavam a deparar-se com os mais diversos obstáculos (quer no plano físico, quer no espiritual) que impediam o êxito dos gestos de colonização, a face que se expunha da América agora

era aquela que consistia em frisar e reforçar seus aspectos sombrios e negativos. Já latentes nas palavras do Almirante e majoritariamente desenvolvidas dentre os séculos XVI e XVII, tais foram as representações que coexistiram e perduraram

[...] por séculos em terras americanas: a edenização da natureza [e] a desconsideração dos homens [como] bárbaros, animais, demônios. Esta tendência, associar os homens da colônia a animais ou a diabos, se agudizaria posteriormente, mas em Colombo é incontestável o interesse sempre renovado pelo exame da natureza e o desinteresse pelos homens que dela usufruem (MELLO E SOUZA, 2009, p. 53, acréscimos nossos).

É bem verdade que já em alguns dos registros dos viajantes presentes no Novo Mundo ao longo dos 1500 pode-se identificar a menção a alguns dos aspectos considerados negativos que caracterizavam o continente, mas é precisamente dentre os seiscentos e os setecentos que tais visões detratoras fizeram-se mais evidentes e alcançaram seu ápice. Por um lado, os seiscentos constituíam os períodos finais da era que Jean Delumeau (1989) incisivamente denominou como sendo o meio milênio de maior angústia. Tempos nos quais retornavam à mentalidade ocidental os medos e as incertezas decorrentes de uma longa série de acontecimentos e de iniciativas político-religiosas que haviam marcado a Europa dentre os séculos XIV e XVII: Peste Negra, Guerra dos Cem Anos, Reforma Protestante, Concílio de Trento, consolidação da Inquisição e expansão dos movimentos inquisitoriais rumo ao além-mar são apenas alguns dos principais eventos que foram responsáveis por suscitar o terror coletivo no plano ocidental e por reformular a compreensão que os europeus passariam a apresentar diante do desconhecido.

Assim, os territórios e os povos americanos cujas complexidades física e espiritual ainda não haviam sido integralmente decifradas e que, continuamente, resistiam às tentativas iniciais de dominação e exploração, logo passariam a ser concebidos em função dos aspectos nefastos que se punham diante dos homens do Ocidente, findando o processo de edenização da América e dando margem à sua desqualificação. Se antes os relatos de viagens haviam reiterado os elementos e as paisagens maravilhosas que compunham a realidade do Novo Mundo, agora era a hora de registrar e transmitir ao além-mar a face sombria que aquelas terras começavam a revelar aos olhos dos viajantes. Nas esferas do natural e principalmente do sobrenatural, passava-se a documentar, entre outros, a existência de animais peçonhentos e de plantas estranhíssimas, a ocorrência de fortes ventos, de incessantes tempestades e naufrágios que poderiam acometer aqueles que se dispusessem a desbravar o continente, bem como a indesejável e inexplicável

reincidência das práticas religiosas que os soldados de Cristo tentavam, obstinadamente, erradicar. Tais perspectivas, inversamente proporcionais àquelas que haviam nascido e se cristalizado com Colombo, passaram a difundir-se desde a segunda metade dos 1500, atingiram seu ápice ao longo dos 1600 (sobretudo mediante as produções daqueles que atuaram nas linhas de frente da Conquista Espiritual da América e a partir de alguns escritos de História Natural) e retornaram, com as devidas particularidades, a meados dos 1700 concomitantemente às transformações ocorridas no plano científico ocidental.

Dentre a segunda metade do século XVI e o decorrer dos 1600, foram os missionários atuantes no Novo Mundo os primeiros responsáveis pela cristalização de uma peculiar forma de conceber o universo americano. Em parte, dita concepção resultou de uma das primeiras proposições acerca do povoamento do continente americano. Precisamente, da que determinava que as civilizações americanas eram descendentes das longínquas tribos perdidas de Israel, linhagem que fez com que a América logo passasse a figurar como uma terra na qual habitavam povos essencialmente rejeitados por Deus e, por conseguinte, suscetíveis ao domínio de um velho conhecido contra o qual os cristãos já haviam travado longas batalhas no Ocidente: Satanás. Não tardou para que tal ideia passasse a figurar junto à produção bibliográfica dos religiosos atuantes em solo americano. A partir dela, deu-se a difusão de outra proposição que atravessou os missionários atuantes no continente e em torno da qual cristalizou-se um dos imaginários acerca da chamada Conquista Espiritual: Previamente expulso do Velho Mundo devido à consolidação do Cristianismo no plano europeu, o Diabo e sua horda infernal haviam migrado rumo às Índias a fim de governar as almas renegadas por Deus e com elas estabelecer o seu próprio império²³. Conforme o senso cristão já não havia dúvidas: do outro lado do Atlântico havia um imenso território sob a posse de Satã e a empresa evangelizadora consistiria em uma árdua batalha épica contra o maligno. Na América, o Príncipe das Trevas havia começado a reinar sobre as almas autóctones, metamorfoseava-se junto à natureza americana e estava disposto a dispôr os mais diversos obstáculos àqueles que empreendessem esforços para conduzir seus servos rumo ao reino de Cristo.²⁴

²³ Proposição inaugurada pelo Padre José de Acosta no quinto livro da sua *Historia Natural y Moral de las Indias* e recuperada ao longo do Período Colonial em uma significativa parcela de produções jesuíticas.

²⁴ Recordemos que à época, categorias como *Deus* e *Diabo* situavam-se muito além do plano enunciativo e representavam forças concretas que se materializavam na natureza através das mais diversas formas, confrontando-se constantemente em prol do pleno domínio material e espiritual da América. Destarte, entraves como fortes ventos, tempestades, naufrágios, tormentas, plantas e animais venenosos figuravam

Cristalizada a concepção do Novo Mundo essencialmente diabólico, já não seria difícil determinar em que consistiam as práticas dos povos que nele habitavam e as razões pelas quais ao longo dos primeiros séculos de atuação dos religiosos seria tão árduo erradicá-las. Se previamente expulso da Europa, o Diabo havia partido junto à sua horda infernal rumo às novas terras e nelas havia instaurado seu feudo, as muitas adversidades que impediam o êxito da empresa colonizadora e a consolidação da fé cristã quando das ações evangelizadoras não poderiam decorrer de outro fator que não fosse a interferência direta das forças demoníacas. Onipresentes em todos territórios da América, estas poderiam materializar-se das mais diversas formas quer sobre os corpos dos povos que a habitavam; quer sobre o mundo natural. É evidente: o Novo Mundo já não se assemelhava em nada ao Paraíso Terreal tão almejado nos séculos anteriores. Tratava-se, conforme o senso comum à época, do palco de uma árdua luta maior entre o Bem e o Mal. Caberia, pois, ao exército de Cristo libertá-lo do domínio daquele velho inimigo comum que há muito se incorporava às almas e à natureza americana. Assim, a América passou a ser percebida e projetada como o extremo oposto do Jardim Edênico, o que em certa medida reforçava e justificava (mas não apenas) algumas das ações inerentes à empresa evangelizadora. À época, em distintas regiões do continente passaram-se a “documentar” sucessivos casos de devoções e possessões demoníacas que logo resultariam no nascimento de uma subcultura diabólica americana (Cervantes, 1996), erguida a par do crescente temor a Satanás no plano ocidental e cujo ápice foi, sem dúvidas, o próprio século XVII. Como nos pontua Cañizares-Esguerra (2008):

[...] Assumo que a satanização do continente americano alcançou seu ápice no século XVII. Têm sido dadas muitas explicações acerca do porquê dos europeus terem se tornado mais temerosos do Diabo no século XVII. John Bossy, Fernando Cervantes e Stuart Clark têm apontado que *a Reforma alterou as concepções acerca do pecado*. Conforme a moralidade passou a organizar-se em torno dos *Dez Mandamentos em vez das Virtudes Cardeais (definidas como formas de evitar os pecados sociais)*, a sanção contra a *falsa adoração* – extraída do Deuteronômio – *transformou a tríade “heresia, idolatria e bruxaria” em um magma contínuo de crimes contra a religião*. Essa mudança de concepção aumentou o poder de Satanás (CAÑIZARES-ESGUERRA, 2008, p. 37, tradução e grifos nossos)²⁵.

como elementos constitutivos do cenário elaborado pelo Diabo, a fim de dificultar o avanço e a consolidação da fé cristã e garantir a persistência da demonolatria (Cañizares-Esguerra, 2008; Souza, 1993 e 1997).

²⁵ As particularidades e contraposições entre estas duas primeiras formas de conceber a América ainda figurarão em produções futuras da autora, tais como a sua dissertação, que encontra-se em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE.

Por seu turno, os setecentos, marcados pela Ilustração, pelos avanços tecnológicos e pelos debates acerca da essência da América que retornaram junto à chamada Polêmica do Novo Mundo (cujas bases e antagonismos já foram rigorosamente abordados por pesquisadores como Antonello Gerbi (1996) e Jorge Cañizares-Esguerra (2011)), carregavam consigo o ávido interesse dos olhos europeus pelo continente americano. Pouco a pouco, seja através da literatura de viagens, do enciclopedismo²⁶, das sucessivas expedições naturalistas desenvolvidas à época ou ainda da redação e difusão dos tratados científicos que delas resultaram, voltava-se a discorrer acerca do valor do Novo Mundo e passava-se a descrever e a categorizar os elementos naturais, étnicos e culturais que o constituíam, atribuindo-lhes, mais uma vez, um caráter essencialmente e irreversivelmente inferior em relação àqueles que compunham o território e a identidade europeia.

À luz do cientificismo do Período das Luzes, emergia um novo e favorável cenário à (re)produção e à manutenção das contínuas colonialidades do poder, ser e saber instauradas *pela e sobre* a América desde fins do século XV e a partir das quais perpetuava-se a pretensa superioridade do Velho Mundo, do mesmo modo em que “como observou Mignolo, os geógrafos europeus criaram nos seus mapas uma perspectiva que tornou invisível (e, portanto, “objetivo e científico”) o ponto a partir do qual se observava o mundo, gerando, assim, uma mirada “universal” que hierarquizava centros e periferias” (CORDIVIOLA, 2010, p. 44, alterações nossas). Em outras palavras: o século XVIII convertia-se em uma temporalidade de intensificação de materialização da *hybris del punto cero*, concebida por Castro-Gómez (2007) enquanto o paradigma epistêmico fundante da Modernidade, cuja gênese remonta ao já mencionado advento da expansão marítima colonial europeia sobre a América e à configuração/consolidação do sistema-mundo moderno com ela inaugurado. Tal como fora iniciado mediante as explorações levadas a cabo desde os 1500, mas desta vez à luz de bases científicas muito particulares

²⁶ Lembremos que nenhuma das mais de 70.000 entradas que compuseram a *Encyclopédie* (1751) de Diderot e d'Alembert havia sido reservada à América, o que evidencia, em parte, o espaço que ainda era atribuído ao continente por parte da intelectualidade europeia à época. Tal silenciamento apenas foi contornado no *Supplément à l'Encyclopédie*, publicado entre 1776 e 1777, no qual foi apresentado o verbete *Amérique*, elaborado por Samuel Engel, quem ocupou-se das questões geográficas e da análise da fiabilidade das fontes então utilizadas sobre o Novo Mundo, e pelo já mencionado Cornelius De Pauw, que versou sobre a natureza, sobre os seres e sobre o clima do continente. Na sua parcela do verbete, De Pauw constrói uma imagem da América essencialmente constituída por ausências. Faltavam animais de carga/porte, faltava o clima favorável ao pleno desenvolvimento das terras, faltavam aos americanos a disposição e a capacidade necessárias à realização do trabalho prático ou intelectual, entre tantos outros.

àquelas que os configuravam, todo o universo natural (incluindo-se nele tanto os aspectos relativos à fauna e à flora quanto aqueles referentes ao homem/ser americano) que compunha o continente voltava a ser tomado e projetado enquanto *lócus* de especulação e classificação.

Expressão máxima de tal panorama foi o longo Debate do Novo Mundo, suscitado ao decorrer dos setecentos e protagonizado, por um lado, por figuras antiamericanistas como Cornelius de Pauw, Conde de Buffon e Abade Raynal, que ocuparam-se de postular uma pretensa inferioridade americana, conduzindo o continente a um estado de extremo insuperável da difamação (Gerbi, 1996). Por outro lado, situavam-se os autores americanistas que se dedicaram a refutar as teses detratórias que haviam sido dispostas sobre o Novo Mundo. Junto a eles encontram-se filósofos ilustrados americanos e europeus, bem como membros da aristocracia, da Companhia de Jesus (como Francisco Javier Clavijero²⁷) e de demais ordens religiosas, nomes que, por vezes, não apenas inverteram a imagem detratora que havia sido projetada sobre o continente, mas que também fundaram “uma diferença americana pensada como caminho de autonomia e de emancipação” (CORDIVIOLA, 2010, p. 44), atuando, ainda, junto à construção de uma identidade própria hispano-americana. Aos primeiros, a América apresentava-se como uma terra inteiramente desprovida de todas as condições necessárias à sua civilização e desenvolvimento. Os efeitos do clima supostamente desfavorável (aspecto crucial aos debates levantados pelos detratores) incidiam diretamente sobre todas as esferas e espécies, fazendo com que sobre estas fossem indiscutivelmente atribuídas características/valores de imaturidade, debilidade, incapacidade, preguiça, entre tantos outros. Em suma, ao decorrer dos setecentos retornavam à cena ideais e lógicas hierarquizadoras que já haviam sido prévia e parcialmente inauguradas desde as décadas finais do século XV e a partir das quais dava-se a contínua (re)produção das colonialidades do poder, ser e saber sobre as esferas natural e espiritual americanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A edenização da América desempenhou um papel crucial junto à construção do imaginário sobre o Novo Mundo. Em cartas, diários de viagens e demais materialidades, a

²⁷ Cf. *Historia Antigua de México e Disertaciones*.

vasta massa de terras recém descobertas foi inicialmente descrita mediante uma ênfase particular na sua exuberância natural, assim como pela promessa de que estas guardavam consigo riquezas infindáveis e ainda inexploradas. Dita narrativa, resultante das crenças e do aparato simbólico vigente a fins do século XV, teve um impacto significativo na percepção do continente no/pelo Ocidente, contribuindo para a disseminação de uma visão idealizada e utópica do Novo Mundo, nutrindo a imaginação daqueles que a ele se destinariam e, assim, motivando novas explorações e ações da longa empresa colonial. Contudo, como pontuado, tais visões edênicas não prevaleceram absolutas e pouco a pouco foram contrapostas à medida em que emergiram representações que se opuseram àquelas que projetavam a América como um verdadeiro Paraíso terreal. Esta contraposição, a partir da qual foram originadas as primeiras imagens degenerativas do continente, encontra-se não apenas em documentos e relatos como os de De Bry, Vespúcio, e Staden, mas também (e com maior força) junto à produção dos missionários e religiosos de distintas Ordens que se estabeleceram no continente americano desde os 1500 até finais dos 1600. Viajantes de outra natureza, responsáveis por diversas transformações levadas a cabo no Novo Mundo e potencialmente atravessados pelas transfigurações ocorridas no plano sagrado ocidental, foram eles os principais responsáveis pela elaboração e consolidação de uma outra e peculiar maneira de apreensão do complexo universo americano. Em certa medida, as visões por eles tecidas foram estratégicas para que fossem legitimadas dadas iniciativas evangelizadoras. À luz do pensamento de Diego de Valadés, de José de Acosta e de demais servos de Cristo, institucionalizaram ao longo de séculos a narrativa de que a América consista no feudo absoluto de Satanás, complexificando ainda mais a chamada Conquista Espiritual, convertendo-a em uma árdua luta maior entre o Bem e o Mal e, assim, legitimando-a. Mas não apenas: Longe de reduzir-se a uma mera estratégia discursiva de legitimação da cristianização ou de um suposto esvaziamento/desqualificação da alteridade indígena, os processos de demonização e degeneração aproximavam-se muito mais a “uma tentativa de estabelecer pontes analógicas por meio das quais o diálogo intercultural e a negociação do universo do sagrado podiam fluir” (DE CARVALHO, 2015, p. 752). Por fim, não mais protagonizado pelos servos de Cristo tampouco reservado ao plano sagrado, mas igualmente significativo quanto às formas de conceber do Novo Mundo, o Período das Luzes foi caracterizado pelo retorno e pelo fortalecimento, agora sob o discurso científico, das constantes classificações e lógicas hierarquizadoras a partir das quais atribuíram-se

terminantemente às terras e aos seres americanos estágios civilizatórios inferiores, (re)afirmando, novamente, as pretensas superioridades étnica e cultural europeia. Tais mudanças quanto às formas de representar as terras americanas refletem não só a diversidade e a complexidade das percepções acerca da América, mas principalmente a instrumentalização desses dizeres em prol dos interesses que as forças imperiais ibéricas apresentaram, continuamente, em solo americano.

REFERÊNCIAS

CAÑIZARES-ESGUERRA, Jorge. **Católicos y Puritanos en la Colonización de América**. Madrid: Marcial Pons, 2008.

CAÑIZARES-ESGUERRA, Jorge. **Como Escrever a História do Novo Mundo: Historiografias, epistemologias e identidades no mundo Atlântico do século XVIII**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La Hybris del Punto Cero: Biopolíticas imperiales y colonialidad del poder en la Nueva Granada (1750-1810)**. Bogotá: Instituto Pensar, 2003.

CORDIVIOLA, Alfredo Adolfo. **América, o reino do visível**. In: WALTER, Roland; FERREIRA, Ermelinda (Orgs.): *Narrações da violência biótica*. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

DE CARVALHO, Francismar Alex Lopes. *Imagens do demônio nas missões jesuíticas da Amazônia espanhola*. *Varia Historia*, v. 31, n. 57, pp. 741-785, 2015.

DE HOLANDA, Sérgio Buarque. **Visão do Paraíso: Os motivos edênicos no Descobrimento e Colonização do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

DELUMEAU, Jean. **História do Medo no Ocidente: 1300 - 1800: Uma cidade sitiada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DUSSEL, Enrique. **1492 - El encubrimiento del Otro**. La Paz: Plural Editores, 1994.

FERDINAND, Malcom. **Uma Ecologia Decolonial: Pensar a partir do mundo caribenho**. São Paulo: UBU Editora, 2022.

GERBI, Antonello. **O Novo Mundo: História de uma Polêmica (1750-1900)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GREENBLATT, Stephen. **Marvelous Possessions: The Wonder of the New World**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

GROSGUÉL, Ramón. *Para descolonizar os estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. Revista Crítica de Ciências Sociais, v. 1, n. 80, pp. 115 - 147, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.): **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais, projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

SOUZA, Laura de Mello e. **Inferno Atlântico: Demonologia e Colonização (Séculos XVI - XVIII)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOUZA, Laura de Mello e. *Demonology, the Devil and the Image of America*. Portuguese Studies, v. 13, s. n, pp. 159 - 179, 1997.

SOUZA, Laura de Mello e. **O Diabo e a Terra e Santa Cruz: Feitiçaria e Religiosidade Popular no Brasil Colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.



AUTORES

Anderson Felix dos Santos

Doutorando em Estudos Literários e mestre em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco. Membro do Grupo de Pesquisa CELLUPE – Centro de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade de Pernambuco. E-mail: andersonfelixletras@gmail.com

Bruna Maria Freitas de Sousa

Mestranda em Letras/Estudos Literários pela Universidade Federal de Pernambuco. Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos Coloniais Latino-americanos (DGP/CNPq). E-mail: bruna.freitas@ufpe.br

Carol Freire Queiroz (UFMA)

Graduanda em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão; carol.queiroz@discente.ufma.br

Carol Silva dos Santos

Estudante do sétimo período de Licenciatura em Letras Português/Espanhol da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail: carol.santos@discente.ufma.br

Cleria Lourdes Moreira Pereira

Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Bacabal, Maranhão, Brasil; Centro de Ciências, Educação e Linguagem, Campus de Bacabal, Bacabal, Maranhão, Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-8445-4576>; clerlmpereira@gmail.com.

Dilce Pio Nascimento

Professora, efetiva da Universidade do Estado do Amazonas, no Centro de Estudos Superiores. Mestre em Letras e Artes. Dilce Pio Nascimento: Docente da Universidade do Estado do Amazonas, no Centro de Estudos Superiores de Parintins, CESP/UEA). Mestre Em Letras e Artes pelo Programa PPGLA-UEA, Pós-Graduação em Literatura Brasileira Moderna e Pós-Moderna pela UFAM, possui Pós-graduação em tradução dos clássicos pela UFAM. Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela UFAM. Email: dpnascimento@uea.edu.br

Edimilson Rodrigues

Graduado em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (2001), Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (2008) e Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2017). Professor do Centro de Ciências de São Bernardo MA de língua e literatura Espanhola. Líder do Grupo de Pesquisa AXOLOTL. Tem experiências nas áreas de Letras, com ênfase em Literaturas espanholas, brasileiras e africanas de expressão portuguesa e espanhola e, ainda, Literatura Infantil e Juvenil de África, Brasil e Espanha. E-mail: em.rodrigues@ufma.br

Eduardo Victor Lopes Cunha (UFMA)

Graduando em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão; eduardo.cunha@discente.ufma.br

Heloísa Reis Curvelo

Doutora, mestre e especialista em Linguística, Professora de Língua e literatura espanhola, do Curso de Letras/Espanhol, Campus Dom Delgado/UFMA, Professora Programa de Pós-graduação em Letras/Mestrado acadêmico, Campus Bacabal/UFMA, Coordenadora do Projeto de Pesquisa: Toponímia Maranhense. Tem desenvolvido/orientado pesquisas em iniciação científica, Lexicologia, Toponomástica, Língua e Literaturas de expressão espanhola, Metodologias Ativas de aprendizagem, Andragogia e de práticas pedagógicas que envolvem gamificação. E-mail: hrc.matos@ufma.br

Imara Bemfica Mineiro

Pós-doutorado no Centro de Investigación en Identidad y Cultura Latinoamericanas (CIICLA) da Universidad de Costa Rica, Doutorado em Estudos Literários pela Universidade federal de Minas Gerais (UFMG), Professora no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e vice-líder do grupo de pesquisa SUTRA: Subalternidades, Transculturalidades e Perspectivas Decoloniais. imarabmineiro@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-5616-8457>

Isabel Abreu Guimarães

Estudante do sétimo período de Licenciatura em Letras Português/Espanhol da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. E-mail: isabel.guimaraes@discente.ufma.br

Jacquelyne Poliana Ramos dos Santos

Graduanda em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão;
jacquelyne.ramos@discente.ufma.br

Juliana Rosa Garcês

Graduanda em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão;
juliana.rosa@discente.ufma.br

Karina Dias Lacerda da Costa

Mestranda em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco e Graduada em Letras/Língua Espanhola pela mesma instituição. E-mail: karina.lacerda@ufpe.br

Maria da Paixão Santos Corrêa

Atuo como professora efetiva de língua portuguesa da rede estadual de ensino do estado do Maranhão. Sou tradutora pública e intérprete comercial Ad Hoc (Espanhol - Português – Espanhol) credenciada à Junta Comercial do Estado do Maranhão (JUCEMA) desde o ano 2010. Sou Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde pesquisei o papel da informação explícita no processamento dos artigos “el” e “lo” do espanhol. Também sou especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), universidade em que me graduei em Letras Espanhol/Português. E-mail: mariadapaixaoscorrea@gmail.com.

Natasha Castro de Souza

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (2023).

Ozeias Evangelista de Oliveira Junior

Graduando em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Federal do Maranhão, Bolsista do CNPq pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC 2023/2024 e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Organização Textual – GEPOT/UFMA; ozeias.junior@discente.ufma.br

Rayanne Soares da Paz

Graduação em Letras (espanhol) pela Universidade federal de Pernambuco (UFPE), integrante do grupo de pesquisa SUTRA - Subalternidades, Transculturalidades e Perspectivas Decoloniais rayannesoarespz@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-9769-1466>

Tiago de Oliveira Ferreira

Professor da Educação Básica do Município de Itapecuru Mirim; Professor do Programa Ensinar da Universidade Estadual do Maranhão -UEMA; Professor do Programa Caminhos do Sertão da Universidade Estadual do Sul do Maranhão -UEMASUL; Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Email: tiagouemanet2018@gmail.com

Ynnara Soares Reis

Ynnara Soares é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal (PPGLB), Especialista em Psicologia Educacional, Graduada em Letras/Língua Português, pela Universidade Federal do Maranhão/Bacabal, Professora da Educação Básica, anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública municipal bacabalense. Email: reis.ynnara@discente.ufma.br

Fernando Pessoa, no alto de sua mais profunda reflexão sobre a Língua Portuguesa, teria dito que “a Língua Portuguesa é a última flor do Lácio”, tal, assertiva além de ter sido cunhada por um dos mais importantes escritores lusófonos, é o reflexo da exatidão histórica, que assevera a origem latina da língua de Luís Vaz de Camões. Há de se dizer, que desde que o rei trovador, Dom Diniz assumiu o trono português ainda no século XII e com a publicação da obra *Os Lusíadas de Camões*, que a Língua Portuguesa tomou ares de idioma mundial. O que possibilitou o desenvolvimento de um vasto campo de pesquisa sobre a linguagem do povo Ibérico.

Nesse pensamento, ora posto, a obra intitulada de *Literaturas, Línguas e Ensinos do Mundo Ibérico*, organizado pelos professores Heloísa dos Reis Curvelo, Edimilson Rodrigues e Tiago de Oliveira Ferreira, reúne textos numa abordagem que passeia pela pesquisa acadêmica propriamente dita, pautados à novela picaresca de Lazarillo de Tormes, à encenação, isto é, à literatura no palco, ao Romantismo Espanhol das *leyendas* de Gustavo Adolfo Bécquer, à memória, identidade, resistência e diálogos decoloniais em Perro Viejo, de Teresa Cárdenas, à Emblemática Ibérica que envolve o Palácio dos Leões, Sede do Governo em São Luís, ao Fitotopônimo Ribeirinho das Comunidades ribeirinhas do município maranhense de Itapecuru Mirim, aos jogos/gamificação no ensino de Língua Espanhola, à gamificação na inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista-TEA, às metodologias ativas e aprendizagem de Língua Espanhola.

Gostaríamos que todos os textos fazem parte de um nicho de pesquisa que os autores vem desenvolvendo ao longo de suas atividades acadêmicas, tanto na graduação na pós-graduação, configurando assim, como um convite aos leitores que se deleitem, que se aventurem na leitura dos capítulos aqui postos, já que todos, de uma ou de outra forma, versam sobre aspectos que permeiam a língua, as literaturas e o ensino que nos são presentes a partir das Línguas ultramarinas e de tantas outras que, de perto ou de muito longe usamos, assim, Caro Leitor, Cara Leitora, esperamos que as temáticas aqui apresentadas sirvam de como incentivo a que singrem outros saberes, outros mares, outros continentes!

ISBN 978-658452586-3



9 786584 525863