

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 52

Ano 20

Volume 2 – Letras

**Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)**

2024

2024

2024

2024

Niterói – RJ

Revista Querubim 2024 – Ano 20 n°52 – vol. 2 – Letras – 97p. (fevereiro – 2024)
Rio de Janeiro: Querubim, 2024 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor
Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Carla Mota Regis de Carvalho
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Gladiston Alves da Silva
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
Joana Angélica da Silva de Souza
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Adriana Correa e Antonio Joamir Brito do Nascimento – Língua Brasileira de Sinais nos documentos que norteiam o ensino médio no Ceará	04
02	Alexsandra Morais Lins – O uso de jogos de realidade alternativa no ensino de língua inglesa	12
03	Francisca Jaqueline Fideles de Freitas e Evaldo Gondim dos Santos – A personagem Juliet e o devir-mulher no romance <i>The guernsey literary and potato peel pie society</i>	20
04	Iran da Silva Leal e Lucas Visentini – Tecnologia digital da informação e comunicação (TDICs): contribuições do MOOC nos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para estrangeiros	28
05	Maria Keila Jeronimo e Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes – Do Brasil colônia à primeira república: um breve retrospecto do ensino de filosofia no nível secundário	37
06	Pedro Thiago Silva e Silva e José Cabral Mendes – Discursos de resistência do povo boliviano durante o período da guerra da independência da Bolívia (1809 a 1825) por meio da obra <i>Juan De La Rosa: Memorias del último soldado de la independencia</i> , de Nataniel Aguirre	45
07	Thiago Barbosa Soares - ¿Dónde está el éxito? análisis del libro “El éxito paso a paso”	58
08	Victoria Wallery Aciole – Trilhas urbanas pelo Rio de Janeiro de Joaquim Manuel de Macedo	69
09	Wallace Rodrigues e Jose Manoel Sanches da Cruz – Por uma prática pedagógica no Ensino Básico com a utilização de literatura local	81
10	Wallace Rodrigues – A poesia, em todas as suas formas artísticas, é do âmbito do feminino	92

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NOS DOCUMENTOS QUE NORTEIAM O ENSINO MÉDIO NO CEARÁ

Adriana Correa¹

Antonio Joamir Brito do Nascimento²

Resumo

Este trabalho analisa os documentos que versam sobre a Libras no currículo do Ensino Médio das escolas estaduais do Ceará. Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa sobre as diretrizes curriculares, o Plano Estadual de Educação (2016-2024), as ementas de disciplina eletiva e clube e as legislações que tratam do tema. Os resultados indicam diferentes abordagens para o uso e difusão da Libras nas práticas de ensino e de linguagem, no material didático específico e nos itinerários formativos. Contudo, faz-se necessária a criação de uma disciplina obrigatória para incentivar a interação entre surdos e ouvintes em diversos espaços sociais.

Palavras-chave: Libras. Ensino Médio. Estado do Ceará.

Abstract

This paper analyzes the documents that deal with Libras in the high school curriculum of state schools in Ceará. This is a qualitative documentary study of the curriculum guidelines, the State Education Plan (2016-2024), the elective disciplines and club course syllabuses and the legislation dealing with the subject. The results indicate different approaches to the use and dissemination of Libras in teaching and language practices, specific teaching materials and training itineraries. However, it is necessary to create a compulsory subject to encourage interaction between deaf and hearing people in various social environments.

Keywords: Libras. High School. State of Ceará.

Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é um sistema linguístico utilizado na comunicação com as pessoas surdas do Brasil e, nos últimos anos, destaca-se em diferentes espaços interativos, seja através da acessibilidade promovida pela tradução ou interpretação ou por ser a língua utilizada pela comunidade surda em diferentes espaços sociais.

Este uso social requer a discussão desta língua para a formação cidadã do estudante na Educação Básica, seja como parte integrante das disciplinas do currículo, em um componente curricular específico ou em outras atividades oferecidas pela escola. Ao se tratar do ensino médio oferecido pelas escolas mantidas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE), a Libras, nas escolas inclusivas, é prevista nos documentos legais como parte integrante do currículo.

¹ Mestra em Ensino, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela UFC; Bacharela em Letras - Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina, Especialista em Educação Especial pela Universidade do Vale do Acaraú e Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora Assistente da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG - Campus de Cajazeiras, lotada na Unidade Acadêmica de Letras - UAL. Participa do Grupo de Estudos de Objetos Virtuais de Aprendizagem - GEDOVA e tem experiência na área de Educação, com ênfase em processos Ensino-Aprendizagem na Educação Inclusiva.

² Professor de Educação Física do Estado do Ceará. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Esporte Escolar pela Universidade de Brasília; Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí e Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará.

Deste modo, surge a seguinte indagação: quais são as orientações legais para o uso e difusão da Libras presentes nos documentos que norteiam a educação de jovens que frequentam o ensino médio nas escolas da SEDUC/CE?

Diante disso, este estudo visa conhecer as normativas educacionais do Estado do Ceará que versam sobre a inserção da Libras na formação do estudante do ensino médio. Para tanto, foi realizada uma pesquisa exploratória, com dados oriundos de documentos e leis que abordam o tema e que foram analisados em uma abordagem qualitativa.

O texto está organizado em três seções que seguem a introdução e antecedem as considerações finais: a primeira dedica-se a tratar sobre a Libras, a inclusão e o currículo na literatura científica e nos documentos legais, a segunda aborda a abordagem metodológica que conduziu este trabalho, a terceira traz uma análise dos documentos que compõem este estudo.

A Libras e o currículo escolar

A Libras é uma língua reconhecida nacionalmente como meio de comunicação das pessoas surdas (Brasil, 2002). Trata-se de um sistema linguístico expresso na modalidade visual-espacial, no qual as informações são apresentadas pelas mãos e o corpo e captadas pela visão. É uma língua completa e complexa que expressa diversas informações, como ideias e fatos, que são compartilhados entre os seus usuários. (Brasil, 2002, Diniz, 2010)

Apesar dos registros desta língua perpassarem as interações entre surdos ocorridas no Instituto Imperial de Meninos Surdos, criado em 1855, foi em 1875 que ela obteve o seu primeiro registro, com a criação de um dicionário elaborado por Flausino José da Gama, que tinha como intuito favorecer a comunicação entre surdos e ouvintes. (Diniz, 2010). Sobre isso, o Documento Curricular Referencial do Ceará destaca que a Libras:

[...] tem a sua origem registrada em 1857, quando o francês Eduard Huet veio ao Brasil, a convite de D. Pedro II, para fundar a primeira escola para meninos surdos (Imperial Instituto de Surdos Mudos), mas que apenas nos últimos anos percebe-se um incentivo na política de formação de professores. (Ceará, 2021a, p. 224).

Isso implica dizer que os surdos já se comunicavam em Libras antes da aprovação da Lei nº 10.436, em 2002, contudo, a aprovação desta legislação garantiu a sua obrigatoriedade na concessão de serviços públicos pelas instituições e o estímulo ao uso e a difusão deste sistema linguístico em diferentes esferas sociais. Além disso, previu a sua inserção como disciplina obrigatória na formação de licenciandos, fonoaudiólogos e profissionais da educação inclusiva e como optativa para os estudantes de bacharelado. (Brasil, 2002)

Ao se tratar especificamente da Educação Básica brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seus princípios diz, no Art. 3º, Inciso XIV, que as práticas de ensino devem ser pautadas no “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.” (Brasil, 1996, p. 1) Desse modo, o ensino de Libras deve perpassar as atividades educacionais a fim de fomentar o respeito às diferenças, que é um dos objetivos da educação inclusiva.

É relevante ressaltar que a inclusão é definida como a reorganização do ambiente escolar para atender as necessidades de todos os discentes, com práticas que garantam a equidade na participação e com adaptações que favoreçam o seu aprendizado. A integração, por sua vez, imputa à pessoa com deficiência a responsabilidade pela sua participação e aprendizado, ou seja, as propostas são pensadas para os demais estudantes e as pessoas com deficiência devem se adaptar às propostas e aos ambientes. (Carvalho, 2014).

Diante do exposto, a Libras precisa compor o currículo escolar e ser contemplada nas práticas dos docentes das escolas inclusivas. Pinto e Fonseca (2017, p. 59 - 60) explicam que:

O currículo, por se tratar de um conjunto de saberes selecionados, funciona como instrumento modificador do indivíduo e influencia a formação das pessoas, sendo um fator determinante no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, bem como na produção do conhecimento nas dimensões individual, cultural e social. Os saberes que compõem o currículo devem estar conectados de forma a possibilitar que a educação cumpra seu objetivo.

As autoras afirmam ainda que o currículo determina o modelo de sociedade e de cidadão que a escola objetiva formar, entretanto, advertem que, neste processo, é preciso que o professor compreenda a sua prática como relacionada à cultura do indivíduo e do grupo. Por isso, o currículo formal, divulgado através de documentos das instituições que orientam a educação, deve se configurar como um documento norteador associado à uma prática reflexiva que possibilite a análise e ação docente e discente nas diversas situações.

Tratando-se do surdo, estas ações devem convergir para visibilizar a experiência visual do surdo – que é a substituição da audição pela visão nas práticas sociais (Perlin; Miranda, 2003) – como também promover a divulgação e uso da Libras. No que se refere ao modelo de sociedade, a inclusão deve ser a balizadora da formação e da atuação discente e docente, como afirma Carvalho (2014).

Perrenoud (1995) destaca três dimensões do currículo: a prescritiva, a real e a oculta. A prescritiva se refere aos documentos que norteiam as práticas dos docentes; a real é aquela implementada em sala de aula, que diferentemente da prescrita, é sujeita às modificações em razão da dinâmica da sala de aula; e a oculta, inclui os saberes não planejados ou ensinados de maneira implícita, pois envolvem a individualidades, crenças e modos de interagir que fazem parte da identidade do docente e da unidade escolar. Todavia, neste estudo, centramos nos documentos normativos que orientam o currículo prescrito.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Libras é citada na competência 4 que deve ser desenvolvida na educação básica, junto às modalidades de comunicação e expressão. Este documento destaca que o estudante, ao fim deste nível de ensino deve:

Utilizar diferentes linguagens – **verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita)**, corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (Brasil, 2017, p. 9).

É relevante ressaltar que a Libras é entendida como uma comunicação verbal que é colocada no mesmo status que as línguas orais à medida que, através dela, é possível expressar e compreender quaisquer assuntos. Esta conceituação dialoga com a caracterização sobre língua trazida na Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras e afirma que através dela é possível expressar “ideias e fatos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002, p. 1).

Na BNCC, as referências à Libras estão relacionadas à comunicação. Desse modo, apesar de serem encontradas apenas três ocorrências do termo no documento voltado ao ensino médio, esta língua está inserida como uma semiose que integra as possibilidades comunicativas a serem desenvolvidas na Área de Linguagens e suas tecnologias.

Contudo, para a sua implementação como disciplina ou para a ampliação da sua discussão em outros componentes curriculares, seria preciso inseri-la como disciplina específica na formação básica. Neste sentido, avança o Projeto de Lei nº 6.284/2019, de autoria do senador Romário, que teve parecer favorável do senador Paulo Paim e encontra-se em tramitação na Comissão de Educação do Senado (Senado Notícias, 2021).

Após conhecer alguns espaços, previstos legalmente para a discussão, sobre a Libras na formação de discentes e docentes, será apresentada, sucintamente, a organização curricular do ensino médio nas escolas da SEDUC/CE para, em seguida, identificar os espaços, no currículo, para o trabalho com esta temática na educação básica oferecida por este estado.

Metodologia

Para conhecer as propostas elencadas nas orientações educacionais da SEDUC/CE que discutem a Libras na formação do estudante do ensino médio foi realizada uma pesquisa exploratória, documental, com dados tratados em uma abordagem qualitativa. Assim, a opção pela pesquisa exploratória foi ampliar o entendimento sobre o tema visto que, para Prodanov e Freitas (2013, p. 127) este tipo de investigação “visa proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele”.

Ao considerar as fontes selecionadas para o estudo, compreende uma pesquisa documental que, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 37), é aquela que “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.”. Deste modo, o *corpus* desta pesquisa foi composto pelos seguintes documentos: Lei nº 13.100/2001; Plano Estadual de Educação (2016 – 2024); o Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas; Documento Curricular Referencial do Ceará (2021a, 2021b) e a Lei nº 17.877/2022.

Os dados foram analisados em uma abordagem qualitativa com vista a compreender a temática e interpretá-la sem quantificação (Prodanov; Freitas, 2013).

Libras nas escolas públicas cearenses de ensino médio

Antes de adentrar na discussão sobre a Libras no ensino médio do Ceará, faz-se necessário definir o que é a BNCC e delinear a organização curricular deste sistema de ensino. É possível destacar que as aprendizagens previstas na BNCC buscam organizar os conhecimentos, competências e habilidades a serem trabalhados na educação básica para a formação integral do estudante tendo em vista que se trata de:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 7).

Dessa forma, ao assegurar os direitos de aprendizagem dos estudantes, reafirma que a educação deve ser inclusiva e atender às características e processos de desenvolvimento de cada discente. Este documento norteia a organização das matrizes curriculares do ensino médio nas escolas da SEDUC/CE que incluem as aprendizagens previstas na BNCC e os Itinerários Formativos. Estes últimos incluem as Trilhas de Aprofundamento (vigentes no ano letivo de 2023) e três tipos de unidades curriculares: as eletivas (UCE), as que compõem a formação geral básica (UC) e aquelas voltadas para a construção do Projeto de Vida. (Ceará, 2023)

Assim, as UCEs apresentam-se como a parte unificada do currículo, ao passo que os Itinerários Formativos, conforme destaca o Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas, visam a flexibilização curricular e o protagonismo do estudante à medida que “[...] possibilitam opções de escolha aos estudantes e permitem a construção de um percurso formativo com a oferta de diferentes arranjos curriculares.” (Ceará, 2023, p. 5)

Além das UCEs, há no documento supracitado, a previsão do Clube Estudantil que é uma proposta de incentivo ao trabalho coletivo e ao protagonismo porque, na sua constituição, pressupõe a identificação de interesses comuns dos estudantes, o diálogo entre os proponentes e a construção de um plano de atividades. Este plano é apreciado pelo núcleo gestor que discute com os discentes as formas de viabilizar o seu funcionamento e define os dois articuladores, que serão os líderes da organização das atividades e que se reunirão mensalmente com os gestores para informá-los sobre a dinâmica do clube e alinhar o planejamento.

Em síntese, há vários espaços e formatos de construção do conhecimento, sejam aqueles que pressupõem maior autonomia do estudante, como os clubes, ou aqueles que necessitam de uma ação direcionadora do professor, a exemplo das UCEs, de maneira a diversificar as formas de ensinar e aprender, além de respeitar os interesses e o protagonismo dos estudantes.

No estado do Ceará, a Lei nº 13.100 “Reconhece oficialmente no Estado do Ceará como meio de comunicação objetiva e de uso corrente a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e dispõe sobre a implantação da LIBRAS como língua oficial na rede pública de ensino para surdos”. (Ceará, 2001, p. 1) Esta legislação foi provada no ano anterior à Lei da Libras, nº 10.436/2002, que garante o seu uso nacionalmente e acresce, na sua ementa, a necessidade de difusão nas instituições que promovem a educação de surdos.

O conteúdo desta ementa, que segue o texto do Decreto Federal nº 5.626/2005 - que regulamenta a Lei da Libras - é retomado no Plano Estadual de Educação (2016 – 2024), que na Meta 4, no ponto 4.8, garante:

[...] a oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como primeira língua e, na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos estudantes surdos e com deficiência auditiva de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos de idade, em escolas e classes bilíngues e em classes comuns do ensino regular [...] (Ceará, 2016, p. 12)

Ademais, a Meta 16, ponto 16.10 prevê a aquisição de material didático e literário, além do incentivo aos programas de acesso aos bens culturais produzidos nesta língua com vista a possibilitar a construção do conhecimento e valorizar a cultura dos usuários deste sistema linguístico seja nas escolas de surdos ou nas escolas inclusivas.

No currículo do ensino médio das escolas públicas inclusivas do estado do Ceará, o estudo desta língua é ofertado por meio de uma disciplina eletiva da Área de Linguagens e suas Tecnologias denominada Libras – Língua Brasileira de Sinais. Esta disciplina, com carga horária de 40h/a, tem como objetivo discutir a história e a cultura surda, como também desenvolver a comunicação em Libras. De acordo com a ementa, “o ensino de Libras se faz necessário para que se proporcione a inclusão social, bem como favorecer que a comunicação aconteça dentro e fora da sala de aula.” (Ceará, 2023, p. 45) O Clube de Libras, previsto no mesmo documento, tem carga horária e objetivos semelhantes à ementa da disciplina eletiva e difere nos mediadores e organização: no caso da disciplina, o professor é o mediador e no clube são os discentes que realizam esta função.

Outra disciplina que dialoga com a Libras e amplia o conhecimento sobre esta língua e a pessoa surda é a Tradução Audiovisual Acessível (TAV). Com carga horária de 40h/a, ela tem como objetivo discutir as especificidades de construção dos recursos de acessibilidade com ênfase na Legenda para Surdos e Ensurdidos (LSE), a audiodescrição e a tradução e interpretação para esta Língua de Sinais. (Ceará, 2023).

Além da inserção da Libras disciplina eletiva e do clube, o Documento Curricular Referencial do Ceará: Ensino Médio, na Matriz de Linguagens e suas Tecnologias, retoma a BNCC e, na competência 4, aborda a relação entre o uso da língua, a construção da identidade e o combate ao preconceito ao definir que o estudante deve:

Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (Ceará, 2021b, p. 139).

Relacionada a isso, o referido documento retoma a BNCC (2017) ao citar a competência EM13LGG501 que aborda a expressão corporal e a construção de relações pautadas na ética, empatia e respeito às diferenças. Assim, o estado do Ceará delineou esta competência atrelada à disciplina de Língua Portuguesa a fim de envolver os diferentes campos de atuação social, ou seja, as diversas áreas de uso da linguagem no cotidiano. Desta maneira, a EM13LP57CE, como foi codificada, expressa-se na competência de:

Conhecer e experienciar outros sistemas linguísticos, especialmente a Libras e o Braille, que se valem da corporeidade para estabelecer comunicação, como a percepção tátil, o movimento e configuração das mãos e a expressão facial, por exemplo, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças. (Ceará, 2021b, p. 145).

Esta competência, segundo o referido documento, relaciona-se à compreensão leitora, à comunicação e o respeito às diferenças para fomentar o reconhecimento desta língua e, conseqüentemente, a inclusão do surdo.

Para as demais áreas do conhecimento, a Lei nº 17.877/2022, assegura, no Art. 1º, que “Fica incluído o tema transversal ‘Língua Brasileira de Sinais – Libras’ nas escolas da rede pública de ensino, no âmbito do Estado do Ceará”. (Ceará, 2022)

Em suma, a Libras é contemplada de formas diferenciadas no currículo, todavia, faz-se necessária a inserção como unidade curricular obrigatória para a formação do estudante para a inclusão das pessoas surdas em diferentes situações e espaços sociais. É importante ressaltar que o aprendizado desta língua de sinais é contemplado na formação inicial de professores com vista a compreensão das necessidades dos estudantes surdos, mas é preciso avançar no sentido de integrá-la ao currículo da educação básica para anteder o princípio presente na LDB de respeito a este sistema linguístico, aos seus usuários e para fomentar a interação entre surdos e ouvintes em diferentes momentos educativos e sociais.

Considerações finais

A investigação em tela buscou identificar as discussões sobre a Libras nos documentos que regem o ensino médio ofertado no estado do Ceará. O estudo identificou os seguintes documentos que tratam do tema: a Lei nº 13.100/2001, que reconheceu, a nível estadual, antes mesmo de ser sancionada a lei federal que versa sobre a matéria; o Plano Estadual de Educação (2016 – 2024), que garante a educação bilíngue para surdos e a oferta de materiais didáticos e literários acessíveis; as ementas, do clube de Libras, da disciplina eletiva de Língua Brasileira de Sinais - Libras e da disciplina eletiva de Tradução Audiovisual Acessível (TAV) presentes no Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas; o Documento Curricular Referencial do Ceará (2021a, 2021b); e a Lei nº 17.877/2022 que inclui a Libras como tema transversal nas atividades de ensino oferecidas pelas instituições de educação cearenses.

Diante disso, é possível identificar que a disciplina está presente em alguns momentos formativos, contudo, precisa figurar como disciplina curricular obrigatória, considerando que, socialmente e/ou na escola, os estudantes ouvintes terão colegas surdos e precisarão se comunicar com eles. Assim, é preciso promover vivências e desenvolver conhecimentos para que o princípio do respeito às diferenças e o uso de estratégias de socialização por meio desta língua de sinais sejam construídos nas atividades de ensino propiciadas pela escola.

É relevante que a Libras, além de figurar nos itinerários formativos, de ser reconhecida como tema transversal e de compor as competências de comunicação, tenha espaço como disciplina na base comum, de modo a valorizar a língua da pessoa surda e fortalecer os mecanismos de uso e difusão deste sistema linguístico, para promover a mudança e a inclusão do surdo na escola e em diversos espaços sociais.

Referências

- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura [MEC]. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. MEC, Brasília, DF, Brasil, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em: 11 dez. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em: 11 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 10a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CEARÁ. **Lei nº 13.100**, de 12 de janeiro de 2001. Reconhece oficialmente no Estado do Ceará como meio de comunicação objetiva e de uso corrente a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e dispõe sobre a implantação da LIBRAS como língua oficial na rede pública de ensino para surdos. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/direitos-humanos-e-cidadania/item/3012-lei-n-13-100-de-12-01-01-do-08-02-01> Acesso em: 15 dez. 2023.
- CEARÁ. **Lei n.º 16.025**, de 30 de maio de 2016. Dispõe sobre o Plano Estadual De Educação (2016/2024). Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4019-lei-n-16-025-de-30-05-16-d-o-01-06-16> Acesso em: 15 dez. 2023.
- CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2021a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ce.pdf Acesso em: 14 dez. 2023.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Ensino Médio.** Fortaleza: SEDUC, 2021b. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf Acesso em: 14 dez. 2023.

CEARÁ. **Lei nº 17.877**, de 6 de janeiro de 2022. Dispõe sobre a inclusão como tema transversal da Língua Brasileira de Sinais–Libras nas escolas da rede pública do estado do Ceará. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/7045-lei-n-17-877-04-01-2022-d-o-06-01-22> Acesso em: 14 dez. 2023.

CEARÁ. **Catálogo das Unidades Curriculares Eletivas.** Fortaleza: SEDUC, 2023. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/03/catalogo_unidades_curriculares_eletivas_2023.pdf Acesso em: 14 dez. 2023.

DINIZ, Heloise Gripp. **A história da Língua de Sinais Brasileira (Libras): um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais.** Dissertação - (Mestrado em Linguística). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93667/282673.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 11 dez. 2023.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). **Métodos de pesquisa.** Universidade Aberta do Brasil- UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

PERLIN, Gladis.; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista.** n. 5, p. 217 – 226, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1282/4249/15462> Acesso em: 11 dez. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PINTO, Fernanda de Campos.; Luís Eduardo Gauterio Fonseca. O currículo oculto e sua importância na formação cognitiva e social do aluno. **Projeção e Docência**, v. 8, n. 1, p. 59 – 66, 2017. Disponível em:

<https://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/862> Acesso em 16 dez. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano.; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SENADO NOTÍCIAS. **Obrigatoriedade da oferta de Libras na educação básica passa na CDH.** Agência Senado. Brasília, 23 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/08/30/obrigatoriedade-da-oferta-de-libras-na-educacao-basica-passa-na-cdh> Acesso em: 15 dez. 2023.

Enviado em 31/12/2023

Avaliado em 15/02/2024

O USO DE JOGOS DE REALIDADE ALTERNATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Alexsandra Morais Lins³

Resumo

Este artigo trata de uma proposta de *design* e implementação de um Jogo de Realidade Alternativa (*Alternate Reality Game* – ARG) no ensino de língua inglesa para alunos do Ensino Médio Técnico em Agropecuária. O estudo objetivou elaborar, aplicar e avaliar o ARG como ferramenta metodológica para aumentar a motivação e participação dos alunos. Com base em teorias de ensino de língua inglesa e Metodologias Ativas, a pesquisa adotou a abordagem da pesquisa-ação. Os resultados indicam que o ARG desempenhou papel fundamental no desenvolvimento de habilidades linguísticas e na relação socioemociva, evidenciando sua eficácia no ensino de línguas.

Palavras-chave: *Alternate Reality Game* (ARG). Ensino de Língua Inglesa. Metodologias Ativas.

Abstract

This article discusses a proposal for the design and implementation of an Alternate Reality Game (ARG) in English language teaching for students in Technical Agricultural High School. The study aimed to develop, implement, and assess the ARG as a methodological tool to enhance student motivation and participation. Based on English language teaching and Active Methodologies theories, the research employed an action research approach. Results indicate that the ARG played a crucial role in fostering language skills and socio-emotional relationships, highlighting its effectiveness in language education.

Keywords: Alternate Reality Game (ARG). English Language Teaching. Active Methodologies.

Introdução

No contexto educacional atual, a modernização metodológica do ensino-aprendizagem tem sido amplamente discutida por educadores, acadêmicos e teóricos da educação. Contudo, conforme observado por José Moran (2007, p. 17), as escolas têm formado indivíduos previsíveis e individualistas, em contraste com a crescente demanda por profissionais criativos e colaborativos no mercado de trabalho. Diante disso, é imprescindível promover transformações na prática educativa. Como afirmou Libâneo (1994, p. 23), é necessário estabelecer diretrizes claras para o processo educativo, considerando as aspirações quanto ao perfil do indivíduo a ser formado e ao tipo de sociedade almejada. Assim, é crucial reconhecer que o aluno não é um mero receptáculo de conhecimentos. Segundo Freire (1987), o aluno traz consigo vivências significativas do seu cotidiano, apresentando-se com uma trajetória educacional que frequentemente difere dos padrões tradicionais. Nesse sentido, Moran (2007) advoga por um ensino fundamentado em metodologias ativas, promovendo uma abordagem híbrida e participativa. Tal abordagem visa conferir ao aluno maior autonomia e envolvimento em seu processo de aprendizado, possibilitando a reconfiguração do ambiente educacional e a reinvenção de práticas pedagógicas.

³ Graduação em Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade – Centro Universitário do Maranhão/CEUMA. Professora de português/inglês do Instituto Federal do Maranhão..

Dentro desse panorama, o presente estudo foi conduzido na Educação Básica Técnica Tecnológica (EBTT) para alunos do 2º ano do curso de Ensino Médio Integrado de Agropecuária em uma instituição do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), localizada no interior do estado. Diante das particularidades semiurbanas e rurais dos alunos, identificou-se uma apatia em relação ao ensino de língua inglesa. A restrição a apenas 40 horas anuais para essa disciplina limitava a abordagem gramatical e comprometia tanto a formação linguística quanto a preparação dos alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Enfrentando o desafio de engajar os alunos em um intervalo de tempo reduzido, a pesquisa propôs a utilização de Jogos de Realidade Alternativa (ARGs) no ensino de língua inglesa. Considerando que os alunos possuem acesso a dispositivos digitais, mesmo em áreas remotas, buscou-se integrar ferramentas como celulares e redes sociais para fomentar um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo. A questão central explorada foi como potencializar o aprendizado de língua inglesa em um cenário com recursos temporais limitados. A hipótese formulada sugere que os ARGs podem capacitar os alunos a desenvolver habilidades autônomas, colaborativas e integrativas. Assim, a professora-pesquisadora decidiu implementar um ARG, reconhecendo os potenciais benefícios do Aprendizado Baseado em Jogos (GBL) no ensino de idiomas, mesmo diante da carência de estudos sobre jogos mais sofisticados no contexto educativo. O estudo enfatiza a aplicação prática do ARG no ensino de língua inglesa para alunos do Ensino Médio Técnico em Agropecuária, visando atender às competências necessárias.

Dessa forma, diante das transformações sociais e tecnológicas em curso, evidencia-se a urgência de reformular estratégias e metodologias educacionais. O ensino de língua inglesa, em especial, deve ir além da mera aquisição linguística, oferecendo uma aprendizagem dinâmica, autônoma e alinhada com as realidades e expectativas dos alunos do século XXI.

Alternate Reality Games (ARG)

Introduzidos no início dos anos 2000 como estratégias de marketing para filmes, os *Alternate Reality Games* (ARG), ou jogos de realidade alternativa, têm evoluído para se tornarem poderosas ferramentas pedagógicas. Contrariando a concepção de que jogos são meras distrações e perda de tempo, autores renomados como Prensky (2001), Gee (2003; 2004) e McGonigal (2017), entre outros, destacam o potencial imersivo e prazeroso dos jogos como meios eficazes de promover uma aprendizagem profunda e significativa, alinhando-se às necessidades humanas contemporâneas. Gee (2003; 2004) ressalta que os jogos são, antes de tudo, uma fonte de diversão. Mesmo em fases difíceis ou em situações de fracasso, eles encorajam os jogadores a persistirem na busca de seus objetivos. Essa abordagem contrasta fortemente com o contexto escolar, onde o fracasso muitas vezes é percebido como uma marca negativa, desencorajando a motivação para a continuidade do aprendizado. O sistema educacional, ao encarar o erro como algo irremediável, acaba por negligenciar a importância da resiliência e da persistência no processo de formação dos alunos.

Dessa forma, a reflexão sobre o papel transformador dos jogos no engajamento e na superação de desafios pode subsidiar uma reavaliação dos métodos educacionais tradicionais. Em consonância com as atuais conjunturas sociais e tecnológicas, torna-se ainda mais evidente a necessidade de uma reformulação educacional abrangente, que não apenas incorpore estratégias e metodologias inovadoras, mas que também promova um ambiente propício ao desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas às expectativas da sociedade e do aluno contemporâneo.

Os ARGs ficaram conhecidos no início dos anos 2000 como estratégias de *marketing* para filmes (por exemplo, *A.I. Inteligência Artificial*), lançamento de jogos (como o *Halo 2* da *Xbox*) e, no Brasil, com a campanha do refrigerante Guaraná Antarctica, cujo projeto se intitulava “Zona Incerta”, desenvolvido pelo Núcleo Jovem da Editora Abril e patrocinado pela AMBEV, tendo mais de 70 mil participantes (CORREIA, 2011). Os ARG não são um tipo de jogo de fácil definição. Para Cordeiro (2013, p.5), eles não são “[...] jogos digitais para computadores ou consoles, nem jogos de tabuleiro, nem ainda gincanas colaborativas. Antes, utilizam todos esses meios e diversos tipos de mídias para comunicar suas regras e seu enredo.” Segundo Oliveira (2011), ARGs são jogos originados do *Role Playing Games* (RPG), estão inseridos na subcategoria dos jogos pervasivos, ou ubíquos⁴, e acontecem entre espaços virtuais eletrônicos e espaços físicos da realidade. Ainda, são jogos que se experienciam na vida real sem a necessidade de um ambiente virtual, proporcionando mais liberdade e mais satisfação ao jogador (MCGONIGAL, 2017). Essa transposição do ambiente lúdico que se entrelaça entre ambientes virtual e real é que diferencia os ARG dos *Massive Multiple Online Role Playing Games* (MMORPG). Enquanto o jogador somente imerge em um MMORPG se permanecer online ou com o computador ligado, os ARG não têm um aplicativo de *software* a ser utilizado, pois,

As pistas são fragmentadas e distribuídas em vários meios e canais, como *sites*, *blogs* e redes, celulares, e-mails, espaços urbanos etc. Pelo fato de o ARG ser jogado em coletividade, caso o usuário interator se ausente, o jogo continuará acontecendo; as pistas serão fornecidas e desvendadas e a narrativa continuará a ser percorrida. (OLIVEIRA, 2011, p. 45)

Outros elementos importantes que caracterizam um ARG são o TINAG (*This is not a game*), o *Rabbit Hole* e a imersão inversa. O TINAG é o princípio base do ARG, pois os jogadores não conseguem estabelecer, a princípio, se se encontram dentro de um jogo ou não; tal princípio busca oferecer experiências reais ao jogador. O *Rabbit Hole*, ou Buraco de Coelho, é utilizado para atrair os jogadores para a narrativa do ARG. Tal expressão toma como referência a obra *Alice no País das Maravilhas*⁵, remetendo à mesma ideia de sair de seu ambiente real e imergir em uma realidade paralela. A imersão inversa, por sua vez, proporciona ao jogador a vivência do jogo no mundo real. Apesar de, inicialmente os ARG ganharem um papel importante no mundo do *Marketing*, não demorou muito para se perceber seu potencial como um excelente recurso mediacional no ambiente de ensino. De acordo com Cleophas, Cavalcanti e Leão (2016, p. 4), ao citar Piñeiro-Otero e Costa-Sánchez,

muitas são as competências transversais que os ARG promovem (tanto instrumental, pessoal e sistêmica), estando estas, relacionadas com a dinâmica de funcionamento dos ARG que envolvem a resolução de problemas e tomada de decisões, trabalho em equipe, aprendizagem autônoma, emprego das TDIC, capacidade para aplicar os conhecimentos teóricos na prática, além das habilidades de comunicação.

É relevante enfatizar como o uso de um ARG na educação possibilita desenvolver várias competências, além do conteúdo didático, principalmente se levarmos em consideração o ensino de competências necessárias para o aluno.

⁴ Jogos pervasivos ou ubíquos são uma nova forma de jogo que amplia as experiências dos jogos de vídeo game para o mundo físico. São desafios que mesclam em sua jogabilidade espaços físicos e eletrônicos, quebrando as fronteiras entre ambientes reais e digitais, fazendo com que o jogador não saiba diferenciar onde termina a vida real e onde começa o jogo e vice-versa. (VAZQUEZ, 2009)

⁵ Obra inglesa de Charles Lutwidge Dodgson, sob o pseudônimo de Lewis Carroll, publicada em 1865.

Os ARG têm características que se enquadram perfeitamente nas novas competências de aprendizagem da BNCC,

Essas competências podem ser alcançadas, por exemplo, pelo uso da gamificação ou jogos, e os ARG, especificamente, favorecem desenvolver práticas educacionais criadoras, pois envolvem imaginação, realidade e fantasia coadunando relações sociais e conhecimentos. De acordo com Cordeiro (2012), os ARG aplicados à Educação têm como potencial:

- Combinar narrativas interativas e interpretação de papéis com ferramentas digitais;
- Transformar o ambiente escolar;
- Desenvolver habilidades cognitivas e criativas;
- Promover o aprendizado colaborativo;
- Incentivar a pesquisa;
- Colaborar para o desenvolvimento de uma posição crítica e indagadora a respeito dos conteúdos;
- Usar conteúdos transversais e multidisciplinares;
- Usar ferramentas digitais cotidianas dos alunos, gerando custos menores para o desenvolvimento. (CORDEIRO, 2012)⁶

Notamos, a partir de um levantamento do estado da arte, o grande potencial desse tipo de jogo para aplicação no ensino, principalmente no ensino de uma língua estrangeira moderna. Então, essa pesquisa se fundamenta nos pressupostos teóricos relacionados ao conceito de jogo e seus elementos, metodologias ativas, ensino híbrido e ensino de língua inglesa.

Metodologia

Para abordar o tema proposto, conduziu-se uma pesquisa-ação (THIOLLENT, [1947] 2011; TRIPP, 2005) com 37 alunos do 2º ano do curso de Ensino Médio Integrado de Agropecuária no IFMA, na região sul do Maranhão. Utilizando questionários com perguntas fechadas e abertas, parte do qual seguindo a escala de internacionalismo, e diário de campo, a pesquisadora, também *puppetmaster* (PM)⁷ do Alternate Reality Game (ARG), registrou o progresso do jogo, as dificuldades na sua implementação e o desempenho dos alunos. Os questionários objetivaram coletar informações específicas dos alunos para a elaboração do ARG, avaliar se o ARG seria um recurso eficaz no ensino de língua inglesa e se realmente teria resultados satisfatórios na aprendizagem. A análise dos dados, realizada pela escala de Likert (LIKERT, 1932; GIL, 2007), visou medir opiniões, percepções e comportamentos. Todos os dados gerados foram analisados quali-quantitativamente, seguindo uma abordagem interpretativista.

Em relação ao designer do jogo de realidade alternativa, indico a leitura do capítulo do livro Entrelaçar

⁶ CORDEIRO, A. C. de B. **Jogos de realidade alternativa para a Educação**. 2012. 36 slides. Disponível em: <<https://www.slideshare.net/anaccord/jogos-de-realidade-alternativa-para-a-educacao>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

⁷ Um *puppetmaster*, ou "PM", é o indivíduo envolvido na construção ou execução de um ARG.

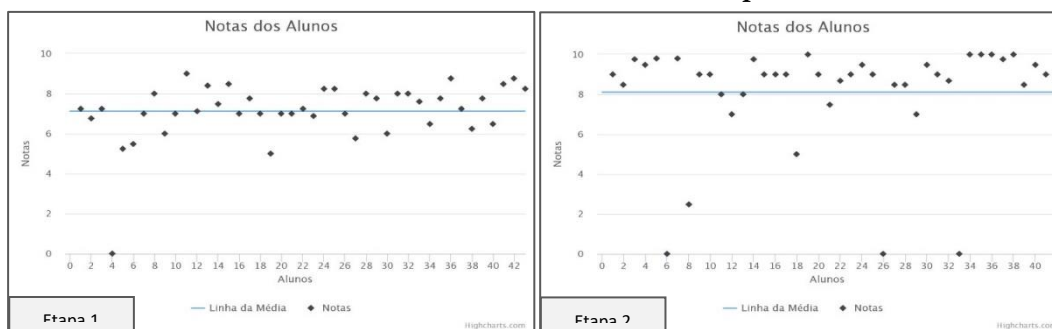
Resultados

Segundo Thiollent ([1947] 2011), a aprendizagem acontece não somente ao final da pesquisa, mas durante todo o processo “[...] ao investigar e discutir possíveis ações cujos resultados oferecem novos ensinamentos” (p. 76). Como o objetivo do trabalho era oferecer ao aluno meios que possibilitassem uma aprendizagem mais significativa e ativa por meio de um ARG e criar um ambiente de desenvolvimento de competências relevantes à sua formação, refletiu-se sobre algumas questões referentes à aprendizagem dos alunos em LI, o desenvolvimento de competências e a aprendizagem do professor.

Durante a aplicação do ARG, houve bons resultados em relação às atividades de LI propostas, os alunos estiveram mais motivados e o número de atividades recebidas havia aumentado. Além disso, a qualidade e o esforço durante as práticas de produção oral e escritas também tiveram resultados surpreendentes, principalmente vindos de alunos com maior dificuldade e baixo desempenho. O ponto mais importante não era se estavam certos ou errados em suas respostas, mas praticarem a língua segundo suas necessidades. O uso do celular para as práticas de produção oral ajudou muito, pois tiveram menos vergonha de realizar as atividades quando comparado à sala de aula, e a interação no *chat* do *WhatsApp* deu liberdade para poderem cometer erros sem julgamentos, pois era um ambiente em que já conviviam diariamente e, durante a interação, eles acabavam se auxiliando ou traduzindo para que os outros entendessem também. Isso coloca em cena os processos colaborativos.

A avaliação das competências linguísticas ocorreu seguindo padrões diferentes para cada etapa. A avaliação da primeira etapa (antes do jogo) seguiu o padrão sugerido pela Instituição, em que se mede o desempenho do aluno a partir de ferramentas de avaliação qualitativa (Assiduidade, Participação e Cumprimento das tarefas/atividades) e de avaliação quantitativa (Prova, Trabalho, Seminários, etc.). Na segunda etapa, optou-se por avaliar o rendimento dos alunos individual e coletivamente aula a aula, desde as atividades entregues, participação durante a aula, comprometimento com os colegas, aprimoramento do uso e prática da LI, independentemente de o aluno ter optado ou não em participar do jogo, pois todas as tarefas linguísticas estavam disponíveis no livro didático. Retirou-se, também, a obrigatoriedade da prova bimestral, apenas os alunos com nota abaixo da média faziam prova. Levando em consideração o rendimento em notas, os alunos subiram na média significativamente. (GRÁFICO 1)

Gráfico 1 – Notas dos alunos nas etapas 1 e 2.



Fonte: SUAP.⁸

8 O SUAP (Sistema Unificado de Administração Pública) é um sistema desenvolvido pela equipe da Diretoria de Gestão de TI (DIGTI) para a Gestão dos Processos Administrativos do IFRN. Atualmente, o SUAP também está sendo utilizado pelo IFMA.

A linha azul representa a Média da turma que na etapa um era de 7.12 e na etapa dois subiu para 8.11. Além do número grande de alunos que passaram da média 8.0 na etapa dois, as notas abaixo da média ou zeradas foram de alunos que desistiram do curso ou não quiseram fazer as atividades. De todos os participantes da pesquisa, apenas dois alunos tiveram baixo rendimento por não cumprirem com as atividades propostas, precisando passar por um processo de recuperação. Há três alunos que aparecem com zero na etapa dois, pois, foram alunos que não quiseram participar da pesquisa e tinham situações muito particulares, totalmente fora do contexto de sala de aula e que precisou de intervenção da junta pedagógica.

Sobre as competências desenvolvidas, é importante compreender que “A competência não é algo que possa ser diretamente observável. Trata-se da condição para que se tenha um determinado desempenho, o qual ela torna possível, não aleatório e previsível.” (PERRENOUD, 2013, p. 46). O jogo de realidade alternativa desempenhou um papel importante ao projetar uma possível “situação-problema” para que os alunos pudessem desenvolver determinadas competências. Esperava-se que, ao final do jogo, para além das habilidades linguísticas de *Reading*, *Writing*, *Listening* e *Speaking*, pudessem ter desenvolvido aspectos relacionados às seguintes competências: Criatividade e Inovação; Pensamento Crítico e Solução de Problemas; Comunicação; Colaboração e Trabalho em Equipe; e, Letramento Digital e Mídias.

Percebeu-se que os alunos, até mesmo os que tiveram rendimentos quantificáveis baixos, conseguiram desenvolver e melhorar algumas das competências; foi visível durante todo o processo o quanto iam se readaptando a cada missão do jogo e buscando formas e ferramentas para resolver as problemáticas apresentadas pelo ARG; muitos tornaram-se mais comunicativos e as ferramentas digitais acessíveis via celular lhes possibilitaram uma vivência mais dinâmica da aula e uma necessidade real do uso da LI – digo aqui “real” dentro da possibilidade do jogo a partir da imersão que os alunos viveram.

Em suma, o jogo em si se tornou algo mais do que uma ferramenta metodológica, pois possibilitou reavaliar não somente o desenvolvimento linguístico do aluno como também a prática de ensino de LI, entender que por mais que tenhamos anos de experiência na área de ensino, a mudança é inevitável e se readaptar, se autoavaliar e reaprender a ensinar devem ser ações constantes do profissional da educação. Por fim, como pesquisadora-professora, acredito ter aprendido bem mais que os alunos, pois todo processo me ajudou a compreender que meu papel de professora está além de apenas ensinar línguas.

Considerações finais

Este estudo abordou o design e aplicação de um Alternate Reality Game (ARG) no ensino de língua inglesa para alunos do 2º ano do Ensino Médio Técnico em Agropecuária. O objetivo era aumentar a motivação, engajamento e participação dos alunos, desenvolvendo competências linguísticas. O processo incluiu a seleção da turma, aplicação de questionários, elaboração e implementação do ARG ao longo de 11 semanas, observação do desempenho dos alunos e avaliação do jogo. Os resultados indicam melhorias no engajamento socioemocional, cooperação, trabalho em equipe e prática efetiva do inglês. O ARG redefiniu papéis escolares, promovendo uma aprendizagem mais significativa em ambientes não convencionais.

Apesar das dificuldades enfrentadas durante a elaboração e implementação do jogo, a autora destacou a aprendizagem mútua entre ela e os alunos, destacando a importância da renovação pedagógica. A experiência proporcionou uma compreensão mais profunda do papel do educador e a necessidade de adaptação às necessidades dos alunos. A pesquisa concluiu que o ARG foi eficaz como ferramenta metodológica, promovendo aprendizagem significativa e participação ativa dos

alunos. Espera-se que sua abordagem inspire outros professores a considerar o uso de ARGs no ensino de línguas estrangeiras, preenchendo uma lacuna na área de Linguística Aplicada.

Referências

- CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Petrópolis: Arara Azul, 2002. Ebook. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2018
- CLEOPHAS, M. das G.; CAVALCANTI, E. L. D.; LEÃO, M. C. Jogo de Realidade Alternada (ARG): Definições, contribuições, limitações e potencialidades para contextos educacionais. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA*, 18, 2016, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2016. Disponível em: <<http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0725-1.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2017.
- CORDEIRO, A. C. **Jogos de realidade alternativa para a Educação**. 2012. 36 slides. Disponível em: <<https://www.slideshare.net/anaccord/jogos-de-realidade-alternativa-para-a-educacao>>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- CORDEIRO, A. C. de B; SAÉS, M. E. L. Jogos de realidade alternativa para a Educação. **Revista Tecnológica da Fatec Americana**, Americana, v.1, n.1, p. 1-14, set. 2013/mar. 2014. Disponível em: <<https://www.fatec.edu.br/revista/index.php/RTecFatecAM/article/view/3>>. Acesso em: 12 maio 2017.
- CORREIA, C. G. Zona Incerta: o ARG como meio de construção colaborativa de conteúdo. **Revista GEMINIS**, v. 2, n. 1, p.271-292, 2011. Disponível em: <<http://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/53/50>>. Acesso em: 02 nov. 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GEE, J. P. **What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- GEE, J. P. **Learning by design: Games as learning machines**. Interactive Educational Multimedia, n. 8. 2004.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, n. 140, p. 1-50, 1932.
- MCGONIGAL, J. **A realidade em jogo: Porque os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o um mundo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2017. Kindle Edition. E-PUB. Não paginado.
- MORAN, J. M. Educação social-escolar humanista e inovadora. *In: MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In: BASICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.
- OLIVEIRA, T. M. de. **Isto não é um jogo: Configurações cognitivas no processo de se jogar um Alternate Reality Game**. 2011. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ. Disponível em: <https://www.academia.edu/3831868/Isto_n%C3%A3o_%C3%A9_um_jogo_Configura%C3%A7%C3%B5es_cognitivas_no_processo_de_se_jogar_um_Alternate_Reality_Game>. Acesso em: 19 jun. 2017.
- PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- PIÑEIRO-OTERO, T.; COSTA-SÁNCHEZ, C. ARG (Alternate Reality Games): Contributions, limitations, and potentialities to the service of the Teaching at the University Level. **Comunicar**, v. XXII, n. 44, 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1988-32932015000100141&script=sci_abstract&tlng=en>. Acesso em: 16 jun. 2017.

- PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001.
- THIOLLENT, M [1947]. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, São Paulo, set./dez. 2005. p. 443-466. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 14 ago. 2019
- VAZQUEZ, S. A. L. **Jogos em ambientes pervasivos**. Porto Alegre, 2009.
- VIANNA, Y.; *et al.* **Gamification, Inc.:** Como reinventar empresas a partir de jogos. 1ª ed. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.
- Enviado em 31/12/2023
- Avaliado em 15/02/2024

A PERSONAGEM JULIET E O DEVIR-MULHER NO ROMANCE *THE GUERNSEY LITERARY AND POTATO PEEL PIE SOCIETY*

Francisca Jaqueline Fideles de Freitas⁹
Evaldo Gondim dos Santos¹⁰

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar o papel da personagem Juliet Ashton no romance *The Guernsey Literary and Potato Peel Pie Society* (2007), de Mary Ann Shaffer e Annie Barrows. Para compreender como se dá a construção do devir-mulher da personagem principal na obra, utilizamos autores tais como Deleuze (1997) e Decarli (2021). Os resultados indicam que a personagem analisada rompe com enredos tradicionais, apresentando traços do seu devir-mulher, pois Juliet foge das representações sociais impostas às mulheres, demonstrando autonomia e independência. Dessa forma, a pesquisa nos fez pensar o quanto é importante trabalhar novas concepções a respeito da personagem feminina na literatura para desterritorializar paradigmas sedentários.

Palavras-chave: Personagem feminina. Devir-mulher. *The Guernsey Literary and Potato Peel Pie Society*.

Abstract

The aim of this article is to analyze the role of the character Juliet Ashton in the novel *The Guernsey Literary and Potato Peel Pie Society* (2007), by Mary Ann Shaffer e Annie Barrows. To understand how the main character's becoming-woman takes place in the work, we used authors such as Deleuze (1997) e Decarli (2021). The outcomes indicated that the character analyzed break with traditional plots, presenting traits of her becoming-woman, since Juliet escapes the social representations imposed on women, demonstrating autonomy and independence. In this way, the research made us think how important it is to work on new conceptions regarding the female character in literature, to deterritorialize sedentary paradigms.

Keywords: Female character. Becoming-woman. *The Guernsey Literary and Potato Peel Pie Society*.

Introdução

O romance *The Guernsey Literary and Potato Peel Pie Society* é uma obra que possui como componentes recorrentes as singularidades da personagem feminina. Seu contexto de pós-guerra contribui para dar visibilidade ao sofrimento e perseverança da personagem Juliet Ashton. Inserida em ambientes machistas e opressores, ela realiza fugas de diferentes modos. Em razão de ser invadida por sentimentos de inquietações e insatisfações com sua realidade, toma atitudes diferentes dos outros personagens. Juliet persiste em conseguir espaço e reconhecimento no ambiente profissional e mesmo conseguindo se destacar e enfrentar preconceitos, ela não se sente satisfeita. Angústias e incertezas tomam conta de seus pensamentos.

Diante do exposto, esse trabalho tenta analisar e compreender como se dá a construção das singularidades da personagem Juliet por meio do devir-mulher. Para isso, foi necessário observar o papel da personagem feminina no romance de Shaffer e Barrows, identificando suas pré-individualidades e seus traços de diferença, que a faz se destacar e ganhar papel de protagonistas na obra.

⁹ Graduação em Letras – Língua Inglesa (Licenciatura) – Universidade do Estado do Rio do Norte, no Campus de Pau dos Ferros/RN.

¹⁰ Doutor em Estudos da Linguagem, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor Adjunto IV no Departamento de Letras Estrangeiras, Campus de Pau dos Ferros, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Na primeira parte do artigo é realizada uma discussão a respeito da relação entre a personagem feminina e o devir-mulher. Já na segunda parte Juliet Ashton é demonstrada como personagem feminina que possui traços peculiares ao devir-mulher. Tais características singulares, são demonstradas por meio de atitudes que marcam sua diferença em relação aos outros personagens. Esses atributos fazem-na, portanto, se destacar em meio a contextos machistas e opressores e fugir, dessa maneira, das representações atribuídas à mulher.

A personagem feminina e o devir-mulher: resistência e busca contínua por autonomia

A personagem feminina na literatura vem rompendo com estereótipos por meio do devir-mulher. Está cada vez mais visível o protagonismo das personagens femininas radiando autoconfiança, independência e resistência. Suas singularidades fazem com que ultrapassem barreiras de preconceito e machismo, construindo subjetividades outras em suas linhas de fugas.

O devir-mulher não se restringe apenas a políticas de gêneros ou sexualidade, pois se dirige a novos caminhos que criam subjetividades ainda não identificadas, bloqueadas por vários fatores sociais. De acordo com Abreu e Stubs (2020, p. 15): “O devir-mulher caminha por esse campo que não se conforma com o que já está estabelecido, muito menos com as formas de viver moldadas previamente, mas sim com um vir a ser, um experimentar e criar.” Dessa maneira, atua como um desencadeamento para novas mudanças e diferentes modos de se reconstruir, de não se satisfazer apenas com o que é moldado, imposto pela sociedade. É sendo vistas enquanto devir-outro que as mulheres de acordo com Santini e Camelier (2015, p. 105), “apresentam condições de possibilidade para transformações genuínas na medida em que possuem uma subjetividade mais fluida, que não constitui o polo central de poder”.

São evidentes os desafios enfrentados pelas mulheres e a busca por novos caminhos. Desde muito cedo, os meninos e as meninas crescem com comportamentos e atitudes vinculados a de seres binários, fazendo, desse modo, com que ocorra um sistema irregular de hierarquia. “Tal categoria [...] só existe num campo social particular que a define! Não há mulher em si! Não há polo materno, nem eterno feminino [...] A oposição homem/mulher serve para fundar a ordem social” (DECARLI, 2021, p. 29 *apud* GUARATARI, 2021, p. 26). Sendo assim, é expressa a idealização de poder a respeito de corpos, no qual a mulher é tida como minoria. Esta é tida como minoridade porque o homem é figura padrão, detentor do status de dominador, além de ser movido pelo desejo de controlar a mulher.

Conforme acrescenta Decarli (2021, p. 29): “O devir-mulher expõe um modelo universal de mulher a uma variação que não se quer capturada em outros modelos: é assim que “mulher” tem significados muito diferentes nas sociedades e não designa um único tipo de corpo, como uma categoria universal.” Por mais que o devir-mulher esteja enquadrado em um devir-minoritário, não significa que as mulheres não possam lutar pelos seus direitos. Pelo contrário, podem unir forças e juntas lutarem por igualdade, quebrando toda forma existente de preconceito. Assim, podemos afirmar que o devir-mulher colabora com esse movimento de organização das mulheres, que busca lutar contra qualquer tipo de dominação.

O devir acontece por meio das singularidades, “de pontos singulares que caracterizam uma curva matemática, um estado de coisas físico, uma pessoa psicológica e moral. São pontos de retrocesso, de inflexão etc.; desfiladeiros, nós, núcleos, centros; pontos de fusão, de condensação, de ebulição etc.” (DELEUZE, 1974, p. 55). As singularidades não estão associadas a determinações, não fazem parte da manifestação ou significação. De acordo com Deleuze (1974, p.55): “A singularidade é essencialmente pré-individual, não-pessoal, aconceitual.” Ela não depende do indivíduo, nem de um grupo, mas é um composto marcado em sua diferença e intensidade. “As singularidades são pontos de concentração que se destacam dentro de um *continuum*, distribuindo ressonâncias pela circunvizinhança até a região de uma outra singularidade” (SALES, 2015 p. 34).

Elas são neutras, pois ao passo que são apáticas as individualidades são indiferentes ao coletivo. Podemos dizer que elas se divergem, reconstroem e se encontram entre si. Quando ocorre a divisão desses pontos, podemos considerá-la em séries, onde suas zonas singulares se anulam ou se multiplicam ou até mesmo modificam suas condições.

As singularidades são acontecimentos transcendentais. Distantes de se tornarem individuais, elas assentam a concepção dos indivíduos de forma que se dividem em potencial e passam a envolver a si mesmas, embora sejam capazes de se reproduzir, sofrendo mudanças e tornando o material de início diferente. Segundo Deleuze (1997, p.106), “Quando se abre o mundo pululante das singularidades anônimas e nômades, impessoais, pré-individuais, pisamos, afinal, o campo do transcendental. No curso das séries precedentes, cinco características principais de um tal mundo se esboçaram.”

Dessa forma, primeiramente estariam as singularidades-acontecimentos que condizem com as séries heterogêneas que se ajustam em um composto considerado metaestável, abastecido por uma energia. Já em segunda posição, as singularidades usufruem de um desenvolvimento de auto-unificação. Em terceiro, as singularidades aparecem à superfície, pois não se demonstram como representacional. De acordo com Deleuze (1997, p. 107), a quarta determinação é o que vem a superfície e é, portanto, “o lugar do sentido: os signos permanecem desprovidos de sentido enquanto não entram na organização de superfície que assegura a ressonância entre duas séries.” E por último, o problemático. É nesse espaço problemático que as singularidades se dispersam e por isso ocorrem como acontecimentos que não fazem mais parte de nenhuma condição.

De acordo com o conceito de singularidade em Deleuze (1997), podemos afirmar que a personagem feminina entra em um devir-mulher a partir de acontecimentos que, encadeando-se em série, modificam sua maneira de ser continuamente. Trata-se de acontecimentos singulares que geram energias potenciais que fazem a mulher se movimentar, sair da inércia e oportunizar novas possibilidades de vida. Ela é, assim, capaz de passar por processos de autocriação que, não sendo predeterminados, aparecem enquanto superfície e produzem sentidos em encontros peculiares.

Enquanto singularidade, a personagem feminina vem demonstrando autonomia e independência com finais muitas vezes surpreendentes, desmoralizando enredos tradicionais que o leitor já está acostumado. Conforme Schwantes (2006, p.9), “há um aumento nas possibilidades de representação do feminino, criando a capacidade de novos enredos, que não aqueles previstos na sociedade patriarcal, para a protagonista feminina.” Com isso, é evidente que esses novos desfechos escritos nas obras literárias são uma porta que abre novas possibilidades, tanto para fortalecer a escrita feminina no meio literário, quanto para incentivar mulheres leitoras a trazerem para a sociedade um empoderamento feminino.

Segundo aponta Firmino (2018, p. 19), “A personagem feminina hoje cresceu e tomou seu lugar como protagonista das obras, o cenário não mais se limita ao universo masculino, estando cada vez mais presente a personagem feminina autônoma e independente.” Ela era vista como ingênua, indefesa, incapaz e submissa ao homem, refém de um contexto marcado pelo patriarcado. Felizmente, o cenário se transformou quando as escritoras ganharam espaço, tornando possível transferir para a literatura uma perspectiva feminina e assim, fazer com que existisse nas obras um reflexo da necessidade de mudança. Desse modo, as personagens femininas transmitem novas concepções sobre a mulher, aquela que trabalha, é independente, que não aceita casar por conveniência. De uma forma ou de outra, é possível visualizar esse “grito” pela busca de transformação.

Juliet e o devir-mulher

Juliet Ashton vive em um ambiente hostil para a mulher, num lugar de negação. No entanto, desde o início ela parece apresentar algo diferente, que difere da mulher comum que aceita o caminho mais fácil para um falso conforto. Durante toda a obra, o leitor percebe seu amadurecimento através de suas fugas do comum, que resulta em um desencadeamento de seu devir-mulher.

Graças ao formato epistolar do romance encontramos narradores múltiplos, assim podemos conhecer a personagem por diversos ângulos. Inclusive por ela mesma. Isso contribui para que o leitor possa desenvolver uma interpretação mais justa sobre panoramas diferentes. Forster (2005, p. 65) afirma que “essa capacidade de ampliar e restringir a percepção (de que a mudança de ponto de vista é um sintoma), esse direito de conhecimento intermitente – acho que ela é uma das grandes vantagens da forma-romance, que tem nisso um paralelo com a nossa percepção da vida.” Na obra, por causa da mudança do ponto de vista dos narradores, o leitor tem a capacidade de ampliar e restringir a percepção a respeito das personagens, de acordo com quem está narrando no momento. Como por exemplo, Juliet descreve suas próprias características: uma mulher com 33 anos de cabelos crespos e olhos cor de avelã, magra e um pouco insatisfeita com sua altura. “I was a furious, bitter, morose little girl. I ran away twice, causing my uncle no end of trouble and at the time, I was very glad to do so.”¹¹(SHAFFER; BARROWS, 2008, p. 131). A personagem revela rastros de sua personalidade forte, afirmando ter fugido duas vezes de casa e por ter se tornado zangada, amarga e intratável.

Outro aspecto de fundamental relevância para compreender Juliet e suas singularidades é a sua realização profissional. Mesmo em um contexto de pós-guerra, ela faz sucesso com sua obra “Izzie Bickerstaff vai à guerra”, um conjunto de textos publicados semanalmente em que a editora Stephens & Stark reuniu em um só volume. Apesar de estar divulgando seu trabalho e tornando seu nome conhecido, Juliet parece sentir falta de algo, pois não se apresenta completamente feliz. Ao procura por uma resposta a seu desânimo, Juliet se queixa a sua amiga Sophie sobre a falta de um homem tolerável: “I swear, Sophie, I think there's something wrong with me. Every man I meet is intolerable. Perhaps I should set my sights lower?”¹²(SHAFFER; BARROWS, 2008, p. 10). Suas inseguranças internas a respeito da ausência de homens que lhe chamem a atenção e despertem seu interesse, fazem-na chegar a pensar que é exigente demais com relação a um parceiro. Por ter mais de 30 anos, talvez exista uma certa pressão da sociedade por ela não ser mais tão jovem e que com o passar do tempo tenha dificuldade de conseguir arrumar um pretendente ou, simplesmente, seu sentimento de vazio seja porque realmente esteja se sentindo sozinha, bem como possa desejar encontrar alguém a quem possa amar e confiar de verdade.

O fato de Juliet estar se tornando conhecida desperta a atenção de Mark Reynolds: “That man has sent me another bale of orchids. I'm getting a nervous twitch, waiting for him to come out of hiding and make himself known.”¹³(SHAFFER; BARROWS, 2008, p.31). Sua estratégia para conquistá-la ou deixá-la ainda mais curiosa a seu respeito foi mandar várias vezes flores sem cartão. Contudo, Juliet é esperta e consegue o endereço de Reynolds para lhe agradecer pelas flores.

¹¹“Tornei-me uma menina zangada, amarga, intratável. Fugi de casa duas vezes, causando uma infinidade de problemas para meu tio – e na época fiquei muito satisfeita com isso.” (SHAFFER; BARROWS, 2009, p. 134).

¹² Eu juro, Sophie, acho que tem alguma coisa errada comigo. Todo homem que eu conheço é intolerável. Talvez eu deva baixar meus padrões. (SHAFFER; BARROWS, 2009, p. 16).

¹³ Aquele homem me mandou outra cesta de orquídeas. Estou ficando nervosa, esperando que ele se canse de se esconder e apareça. (SHAFFER; BARROWS, 2009, p. 37).

Apesar de Juliet estar empolgada no início com essas saídas com Reynolds, ele não deixa claro qual seria sua intenção de exibi-la para a sociedade. Talvez por seu contexto social, ele deixa traços de um homem dominante em suas conversas com Juliet. Consegue dar ordens de forma tão natural que as pessoas não notam: “He's got that way of believing his opinion is the truth, but he's not disagreeable about it. He's too sure he's right to bother being disagreeable.”¹⁴(SHAFFER; BARROWS, 2008, p. 48). Conforme vão ganhando um pouco mais de intimidade, sua maneira de falar com Juliet vai mudando, tornando-se mais grossa. Ela não parece se importar muito, mas talvez por esse motivo, Juliet se sinta tão confusa em relação a ele que chega ao ponto de se perguntar se seria amor de verdade.

Mesmo Juliet saindo frequentemente com Mark Reynolds, ela tem muitos questionamentos internos e não consegue definir uma resposta concreta do que sente por ele ou do que eles realmente são. Isso nos faz pensar que Juliet o considera apenas um pretendente e ainda não existe uma ligação verdadeira de amor. Talvez o fato de lhe achar um homem bonito e de grande porte, provoque meramente uma atração. As coisas mudam completamente quando Juliet recusa seu o pedido de casamento. Ainda, por causa de Juliet não aceitar seu pedido, mesmo explicando todos os motivos, ele não a ouve e a acusa de ter uma paixão secreta: “He was certain that I was rejecting him because of a secret passion for Sidney!”¹⁵(SHAFFER; BARROWS, 2008, p. 143).

Essas ações não combinam com a sua personalidade, Juliet já enfrenta a sociedade julgando-lhe e não suportaria ter que se humilhar toda vez que quisesse que sua voz fosse ouvida dentro de sua própria casa. Ela se encontra num devir-mulher, numa “variação contínua que escapa da categoria de mulher, dissolvendo um determinado modelo universal feminino e suas cópias por semelhança. Afirma, assim, uma variação que não se quer capturada em outros modelos.” (DECARLI, 2021, p. 31).

Durante esse período, surge uma oportunidade de trabalho para Juliet, a produção de um artigo no Times. O fato de seu trabalho atravessar as fronteiras de Londres faz com que ela adquira uma nova amizade com Dawsey Adams e uma inspiração de escrita na ilha de Guernsey. Após trocas de cartas com Dawsey, ela fica curiosa sobre a história da sociedade literária de Guernsey e a torta de casca de batata e por esse motivo começa a fazê-lo perguntas. Após cartas trocadas, Juliet tem a ideia de incluí-la em seu artigo, pois com seu faro de escritora consegue cheirar interesse do público pelo assunto.

Além de Juliet conhecer a história da sociedade literária no tempo da ocupação alemã, ela toma conhecimento de muitos outros assuntos. Passa a receber vários relatos de pessoas de Guernsey, não apenas dos membros da sociedade literária. Ao receber cada vez mais e mais cartas, Juliet aumenta seu fascínio pela ilha desconhecida. Eles desenvolveram uma amizade tão bonita que ela foi convidada a ir a Guernsey visitá-los. Embora Reynolds tente fazê-la desistir, Juliet não o escuta como uma mulher determinada e dona de si segue seu desejo de conhecer a ilha e seus amigos. Assim, após se empoderar novamente, Juliet toma coragem para deixar de se esconder entre as cartas e viaja para Guernsey.

¹⁴ Ele tem aquele jeito de achar que a opinião dele é a certa, mas não se torna desagradável por isso. Tem tanta certeza de que tem razão que nem se preocupa em ser desagradável. (SHAFFER; BARROWS, 2009, p. 52).

¹⁵ Ele achou que eu o estava recusando por causa de uma paixão secreta... por Sidney! (SHAFFER; BARROWS, 2009, p. 149).

Desde o seu primeiro momento na ilha, Juliet pressentia que sua vida iria ter novas surpresas. As boas vibrações, o sol entre as nuvens e os penhascos foram apenas um detalhe que contribuiu para fazer seu coração acelerar. Quanto mais Juliet se envolve com as pessoas da ilha e no seu trabalho de pesquisa, menos ela se lembra que Reynolds existe: “Mark Reynolds? Who's he?”¹⁶(SHAFFER; BARROWS, 2008, p. 173). Assim, seu interesse acaba de tal forma que chega a recusar pela segunda vez seu pedido de casamento. Ao tomar essa decisão sem volta, Juliet fica tão feliz e com um sentimento de liberdade tão intenso que levanta da cama saltitando. Se ela fosse como uma dama que a sociedade quer que ela seja, estaria triste por perder um belo pretendente como Reynolds, mas como sabe-se, Juliet é diferente. Ela sabia que, se chegasse a casar-se com ele, se tornaria uma mulher medrosa e abjeta. É por meio das linhas de fuga que as diferenças se constituem em descolamentos de desterritorializações e Juliet se reconstrói, transformando-se à medida que foge de representações. É por meio dessas pequenas mudanças que se cria “uma tendência a desfazer os códigos ou desmanchar os territórios e as normas que constituem o conjunto dos grandes segmentos sócias.” (MELO, 2020, p. 10). A partir de suas atitudes, Juliet vai desmanchando representações sociais.

Outro fato que comprova a ilha como um lugar positivo para Juliet é o seu interesse por Dawsey Adams. De alguma forma, ele chama a atenção dela. Ela começa a observá-lo e admirá-lo cada vez mais: “In short, he is completely unlike any of Juliet's other swains praise indeed.”¹⁷ (SHAFFER; BARROWS, 2008, p. 206). Talvez seja esse o motivo de tanto interesse. A vantagem de o romance ser epistolar é que se pode observar a situação pelo olhar de outra personagem e, assim, entender se Juliet está criando expectativas sobre Dawsey ou está sendo correspondida. Pelo olhar de seu amigo Sidney pode-se interpretar melhor:

Juliet seems a bit nervous around him. His silence is slightly daunting and she made a dreadful mess of the tea things when he came by for Kit yesterday. But Juliet has always shattered teacups remember what she did to Mother's Spode? so that may not signify. As for him, he watches her with dark, steady eyes until she looks at him and then he glances away. (SHAFFER; BARROWS, 2008, p. 206).¹⁸

É interessante notar, que pelas descrições de Juliet e Sidney a respeito de Dawsey, ele é totalmente diferente dos outros homens com que Juliet chegou a se relacionar e findou não dando certo. Embora ela tenha dúvidas e questionamentos, é diferente o que ela sente por Dawsey. Ela é movida pela diferença: “O que atravessa um devir é uma diferença que difere de si mesma, ou seja, o devir é um movimento de diferir de si mesmo, e opera numa imprevisibilidade que não se pode reduzir à homogeneidade, à equiparação de formas em relação a um outro.” (BARBOSA, 2010, p. 88). Ela tem certeza dos seus sentimentos, diferente dos outros namorados com quem quase chegou a casar. Assim, é evidente o devir em Juliet, além de exibir traços de diferença com o comum, fica visível também sua transformação com o passar do tempo. Ela entra em um processo de mudança de si mesma, mudando suas atitudes e seus interesses.

Portanto, Juliet não faz parte do comum, da representação. Pelo contrário, ela provoca uma fissura no seu contexto, ousa a afirmar-se enquanto mulher independente. Ela é movida pela diferença, “é aquilo que não se assemelha ao modelo vigente; e à medida que ela foge à compreensão” (REZINO, 2021, p. 18). Essa personagem é protagonista de sua própria vida e foge dos conceitos e padrões atribuídos às mulheres, desterritorializando enredos em que antes a mulher tinha apenas a função de coadjuvante.

¹⁶ Mark Reynolds? Quem é ele? (SHAFFER; BARROWS, 2009, p. 180).

¹⁷ Em suma, ele é completamente diferente de todos os outros namorados de Juliet – o que é um elogio. (SHAFFER; BARROWS, 2009, p. 212).

¹⁸ Juliet parece ficar um pouco nervosa perto dele – o silêncio dele é mesmo um tanto intimidante –, e ela se atrapalhou toda com o aparelho de chá quando ele veio buscar Kit ontem. Mas Juliet sempre quebrou xicaras – você lembra o que ela fez com o Spode de mamãe? –, então isso talvez não queira dizer nada. Quanto a Dawsey, ele a observa com aqueles olhos escuros e firmes – até que ela olha para ele, e ele desvia os olhos. (SHAFFER; BARROWS, 2009, p. 213).

Considerações finais

A personagem Juliet se destaca no romance por ser inquieta e surpreender com suas singularidades. Radiando personalidade forte, seria impossível que Juliet não desfrutasse de um atributo característico às personagens literárias mais conhecidas: a insistência em lutar por aquilo que almeja e seguir aquilo que deseja. Ela não se deixa levar pela opinião dos outros, nem mesmo que sejam os melhores amigos, mas segue seu instinto.

Juliet é movida por um devir-mulher que implica no rompimento das representações impostas pela sociedade e que, portanto, abre novos horizontes de possibilidades para sua vida. Seu devir-mulher atua como um conjunto de intensidade composta por pré-individualidades que jamais aceitará padrões, pois, sendo um devir-outro, está em processo de diferenciação.

Portanto, ela não faz parte do comum, da representação. Pelo contrário, provoca uma fissura no seu contexto, ousa a afirmar-se enquanto mulher independente. Ela é movida pela diferença, por aquilo que não se assemelha à modelos vigentes. Essa personagem se destaca como protagonista de sua própria vida ao fugir de conceitos e padrões atribuídos às mulheres e, dessa forma, desterritorializa enredos em que antes a mulher tinha apenas um papel determinado pela sociedade patriarcal.

Referências

- ABREU, Jacqueline Amadio de; STUBS, Roberta. Pensando as figurações feministas e o devir-mulher a partir da arte. **Philia**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 269-3001, nov. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/philia/article/view/103978/59088>. Acesso em: 28 set. 2021.
- BARBOSA. M. O conceito de devir a partir da filosofia da diferença. In: COLÓQUIO FILOSOFIA E LITERATURA: FRONTEIRAS, 2., **Anais [...]**. Sergipe: UFS, 2010. p. 82-99. Disponível em: https://gefelit.net/anais/Anais_II_p082_Maicon_Barbosa.pdf. Acesso em: 06 out. 2021.
- DECARLI. L.C. Feminismo minoritário e devir-mulher das mulheres. **Trágica**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 11-36, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/view/35992/pdf>. Acesso em: 03 out. 2021.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectivas, 1974.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo. Ed. 34, 1997.
- FIRMINO, T. T. **A personagem feminina nos romances**. 2018. 20 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras Português) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. : Editora da UnB. 2018. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/23177/1/2018_ThaisThadeuFirmino_tcc.pdf. Acesso em: 03 out. 2021.
- MELO, Danilo. Experimentação e prudência no pensamento rizomático de Deleuze e Guattari. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 3-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/18079288.2020v16n1p3/43942>. Acesso em: 01 mar. 2022.
- RESINO, L. F. Gilles Deleuze e Aristóteles: a diferença no feliz momento grego. **Griot**, São Carlos, v. 21, n. 2, 2021, p. 15-26. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/2367/>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- SALES. A.C. Do sentido como produção do sentido em Deleuze. **Trágica**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, 2015, p. 33-53. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/download/26815/14905>. Acesso em: 09 out. 2021.
- SANTINE, M.S.; CAMELIER. J. Devir mulher, sexualidade e subjetividade: aproximações entre Deleuze & Guattari e Pierre Bourdieu sobre a construção social dos corpos. **Ártemis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, 2015, p. 101-108. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/26204/14098>. Acesso em: 04 Out. 2021.

SCHWANTES, C., Dilemas da representação Feminina. **Revista do NIESC**, v. 6, 2006, p. 7-19. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/41557699_Dilemas_da_representacao_feminina.

Acesso em: 11 out. 2021.

SHAFFER, Mary Ann. BARROWS, Annie. **The Guernsey Literary and Potato Peel Pie Society**. Londres: Bloomsbury Publishing, 2008.

SHAFFER, Mary Ann. BARROWS, Annie. **A Sociedade Literária e a Torta de Casca de Batata**. Tradução de Léa Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

Enviado em 31/12/2023

Avaliado em 15/02/2024

TECNOLOGIA DIGITAL DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs): CONTRIBUIÇÕES DO MOOC NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS

Iran da Silva Leal¹⁹
Lucas Visentini²⁰

Resumo

O presente estudo objetiva apresentar as contribuições das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nos processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para estrangeiros, por meio de *Massive Open Online Courses* (MOOC). Por o MOOC se tratar de uma plataforma de cursos *online* abertos e massivos, possibilita a oportunidade de muitas pessoas aprenderem a Língua Portuguesa. Para o desenvolvimento deste estudo, foi feita uma coleta de dados por meio da metodologia de pesquisa bibliográfica para a realização de um estudo de cunho qualitativo. Mediante o estudo realizado, demonstramos que as TDICs contribuem de forma significativa para os processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para estrangeiros.

Palavras-chave: TDICs. Educação. Ensino. Língua Portuguesa.

Abstract

This study revolves around the contributions of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) in the teaching-learning process of Portuguese as a foreign language, through Massive Open Online Courses (MOOCs). Since MOOCs are open and massive online course platforms, they expand the opportunities of many people to learn Portuguese. Data was collected using bibliographic research methodology to carry out a qualitative study. Through the present study, we demonstrate that DICTs have a significant contribution to the teaching-learning process of Portuguese as a foreign language.

Keywords: DICTs. Education. Learning. Portuguese Language.

Introdução

O presente estudo objetiva apresentar as contribuições das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nos processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para estrangeiros, por meio da utilização do MOOC.

Para este estudo, elegemos o curso virtual de Língua Portuguesa para Estrangeiros (LPE) de nível básico da plataforma MOOC do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul (IFRGS). Essa delimitação se deu por o curso ser gratuito, aberto, *online* e massivo, disponibilizado a pessoa de qualquer lugar do mundo, desde que tenham acesso a um dispositivo eletrônico com internet.

Muitas instituições educacionais têm utilizado ou subutilizado os recursos tecnológicos digitais para a oferta de cursos *online* nas mais diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, se faz necessário investigar alternativas de cursos virtuais com o intuito de verificar o potencial contributivo desses cursos para os processos de ensino-aprendizagem de LPE, uma vez que são cursos oferecidos em alcance mundial.

¹⁹ Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University (2023). Licenciado em Letras – Português/Inglês (UNIESP).

²⁰ Doutor em Educação (UFSM). Professor-orientador do Master of Science in Emergent Technologies in Education da MUST University.

Acredita-se que as TDICs promovam os processos de ensino-aprendizagem da LPE e possibilitem a aprendizagem dessa língua. Assim sendo, quais as contribuições das TDICs MOOC para os processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para estrangeiros?

Para tanto, esse estudo tem como objetivo geral apresentar as contribuições da tecnologia MOOC para os processos de ensino-aprendizagem da LPE. E como objetivos específicos demonstrar e analisar as potencialidades dessa tecnologia para a construção do conhecimento da Língua Portuguesa.

Metodologia

Para este trabalho, foi feita a coleta de dados por meio da pesquisa bibliográfica para a realização de um estudo de cunho qualitativo sobre o tema abordado. Selecionamos o curso de Língua Portuguesa para estrangeiros do IFRGS, por julgarmos ser relevante para uma análise qualitativa de caráter interpretativo e descritivo sobre a utilização das TDICs nos processos de ensino-aprendizagem de LPE por meio da plataforma MOOC.

A escolha do estudo qualitativo sobre o tema se deu apoiada nos conceitos de Creswell (2021), que revela a possibilidade do desenvolvimento de estudos com base em dados abertos coletados. Para tanto, foi realizada uma análise sistemática da estrutura do curso levando em conta o potencial dos recursos digitais ali encontrados para os processos de ensino-aprendizagem da LPE.

Para a realização dessa pesquisa foram utilizados, livros, artigos e teses escritos em português e inglês publicados nos últimos quatro anos. E utilizamos os conceitos e ideias dos autores Creswell (2021), Sowell (2021), Yunina (2019) e Kumar (2021) para o desenvolvimento do tema.

A utilização das TDICs nos processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para estrangeiros por meio do MOOC

O desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e o uso crescente do *e-learning* em todo o mundo, ampliaram os processos de ensino aprendizagem de línguas, diante das possibilidades oferecidas pelas conexões digitais, como a utilização dos MOOCs. Assim sendo, esse rápido crescimento das TDICs despertou potencialmente o interesse das instituições educacionais em utilizar os variados recursos digitais para auxiliarem os processos de ensino-aprendizagem, conforme David (2020).

De acordo com Kumar (2021), as ferramentas digitais têm sido um dos recursos utilizados para a exploração de novas abordagens nos processos de ensino-aprendizagem em contextos de língua não-nativa, como podemos citar o caso dos MOOCs, que vem desempenhando um papel significativo na aprendizagem de língua estrangeira. Segundo Sowell (2021), com as opções dos cursos MOOCs, os estudantes podem aprimorar as habilidades linguísticas, como compreensão, linguagem e vocabulário, expressões de fala e diálogos, capacidades de leitura e habilidades de escritas.

Os MOOCs oferecem significativos recursos para tornar os processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira mais divertido, produtivo e podem motivar os estudantes a se envolverem com a aprendizagem da língua, por meio de ferramentas como vídeos, *chats*, fóruns, *podcasts*, animação, *games*, *quizzes*, entre outros, conforme destaca Kumar (2020).

Assim sendo, de acordo com Kumar et al., (2021), para que a aprendizagem ocorra, é fundamental que haja recursos didáticos, atrativos e inspiradores nas trilhas de aprendizagem. Entretanto, é essencial que os MOOCs para língua estrangeira contenham mídias digitais que contemplem o trabalho das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever em seus processos de ensino-

aprendizagem. Nesse sentido, podemos notar que as TDICs apresentam forte potencial para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem de língua não-nativa.

Para o desenvolvimento das competências linguísticas da fala e da escuta, segundo Sowell (2021), no MOOC deve conter atividades de interação com recursos de áudio, para os estudantes praticarem e desenvolverem as habilidades de fala e escuta com outros estudantes, através de *chats*, por exemplo. Assim, eles poderão praticar a pronúncia e a escuta da Língua Portuguesa.

Yunina (2019) ressalta que aprender uma língua estrangeira é aprender a escrever, a ler, a ouvir e a falar. E aprender a falar é uma das tarefas mais difíceis e pode ser ainda mais em contexto de aprendizagem digital, em que requer a autonomia do estudante para realizá-las. Os fóruns e *chats* educativos podem ser excelentes canais para desenvolver a fala e, por conseguinte, treinar a pronúncia de uma língua estrangeira em contexto digital. Pois os fóruns e *chats* são canais para discutir temas diversos e praticar as habilidades da fala. A interação trabalha as capacidades de expressão dos estudantes e ativa a utilização do vocabulário.

Contudo, o MOOC pode contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem da LPE por meio de atividades autoinstrucionais, conforme aponta Yunina (2019). Também oportuniza o estudante a desenvolver as suas capacidades linguísticas e melhorar as suas competências linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir), conforme a diversidade de recursos digitais.

Contribuições do MOOC nos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para estrangeiros.

O curso de Língua Portuguesa para estrangeiros disponibilizado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRGS), é classificado como livre e pode ser considerado de curta duração, pois o Instituto destaca o prazo de em média 30 (trinta) dias a 12 (doze) meses para a conclusão do curso. Totalmente gratuito, o curso pode ser feito a qualquer hora, em qualquer lugar, desde que tenha um dispositivo eletrônico com acesso à internet.

O curso é estruturado na plataforma Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), *software* livre, de apoio à aprendizagem, executado em ambiente virtual. É composto por trilhas de aprendizagem, que oferecem recursos de aprendizagem por meio de mídias digitais como vídeos, *podcasts*, animação, textos, imagens e formulário de avaliação.

O curso é de nível básico e tem como objetivo desenvolver as habilidades iniciais da comunicação da língua portuguesa. Os materiais didáticos utilizados na composição dos cursos são da Rede e-Tec Brasil²¹.

O MOOC possui a seguinte estrutura: carga horária de 200 (duzentas) horas, 18 (dezoito) módulos, avaliação através de questionário, não possui tutoria, o curso é autoinstrucional. Os requisitos para realização do curso são: compreensão de leitura e escuta da língua portuguesa, possuir computador com recurso de áudio e vídeo, saber manusear leitor de arquivo PDF.

O curso disponibiliza o certificado para o estudante que concluir o curso dentro do prazo estabelecido pela instituição, a partir da inscrição e matrícula. O certificado pode ser gerado ao término do curso, caso o estudante obtenha nota final igual ou superior a 60 (sessenta) pontos, respeitando o prazo estabelecido na plataforma.

²¹ Trata-se de um sistema do Ministério da Educação do Governo Federal brasileiro, criado em 2011, através do decreto nº 7.589, com o objetivo de desenvolver a educação profissional e tecnológica por meio da Educação a Distância.

Esse MOOC de Língua Portuguesa para estrangeiros apresenta recursos digitais que estruturam e trabalham o conteúdo programático do curso, auxiliando os processos de ensino-aprendizagem da LPE. Para tanto, disponibiliza uma série de vídeos do gênero animação, que mostram uma narrativa em vários episódios sobre os temas que contextualizam os processos de ensino-aprendizagem. São vídeos de até 6 (seis) minutos de duração, com diálogos e personagens, que apresentam características da cultura brasileira. O curso tem a preocupação de trazer o contexto cultural do Brasil para o desenvolvimento da aprendizagem da Língua Portuguesa (LP).

Esse MOOC é estruturado com uma sequência de temas e testes avaliativos sobre o conteúdo trabalhado. Primeiro trabalha-se o tema proposto em uma atividade curta e logo em seguida ao término da atividade, sempre há um teste sobre o conteúdo estudado na atividade anterior, composto por 5 (cinco) questões, para assimilação e fixação de conteúdo, contando 100 (cem) pontos. Esses pontos serão contabilizados para a nota final do curso e, por conseguinte, resultará na aprovação ou reprovação do estudante.

Todos os módulos dos cursos são organizados didaticamente com a apresentação e exploração do tema, utilizando recursos audiovisuais e textuais. Como podemos observar no trecho a seguir que se refere a Atividade 3 (três) do Módulo 2 do curso de LPE. Nesse trecho, é possível notar que o MOOC de forma objetiva, inicia a atividade com a definição da questão gramatical dos pronomes possessivos e exemplifica através de texto e imagem, recursos significativos no processo didático para a compreensão do conteúdo trabalhado. Em seguida traz uma explicação textual sobre o tema: pronomes possessivos.

Figura 1: Atividade Pronomes Possessivos do MOOC de LPE

Pronomes Possessivos

Os pronomes possessivos são termos que auxiliarão você a falar de si a outro, informando seus dados pessoais: *Meu nome é, Meu endereço é..., Meu telefone é..., Minha idade é...* Acompanhe, a seguir, o diálogo em que Luiza apresenta-se:



Luiza: Oi! Tudo bem? Você é a Marta?
Marta: Sim. É a respeito do quê?
Luiza: Me chamo Luiza, sou filha do Léo, o síndico. Ele pediu para lhe trazer uns quitutes da padaria e ver se você não estava precisando de nada.

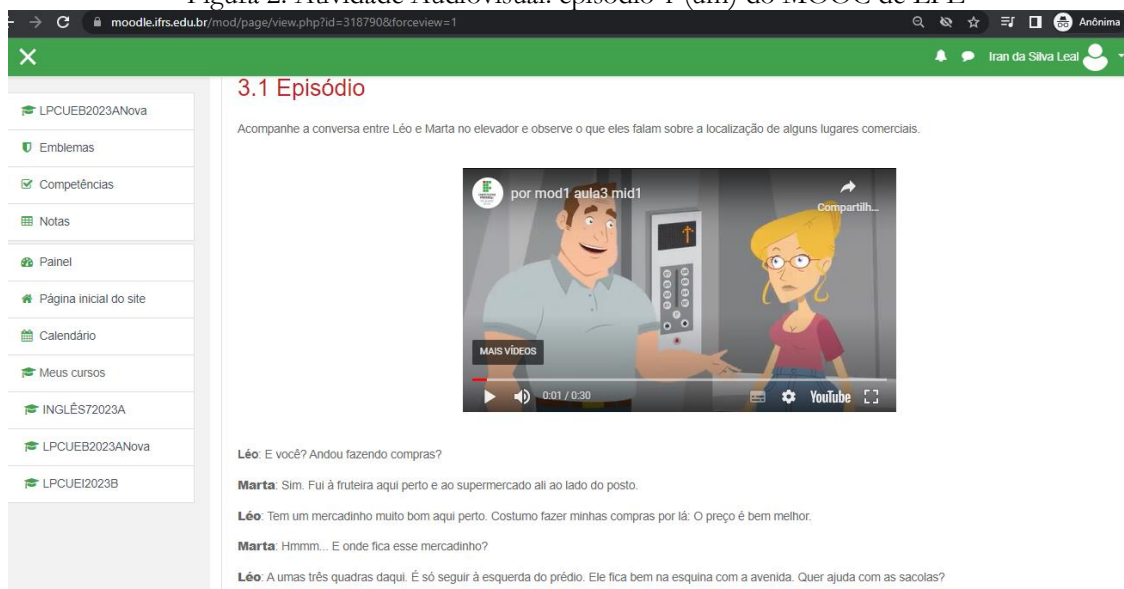
Luiza apresenta-se utilizando a expressão coloquial "Me chamo Luiza". Esta forma de expressão é própria da linguagem oral. Outra forma comum de apresentar-se é por meio de expressão "Meu nome é". Nela, "meu" é um pronome possessivo. Acompanhe, a seguir, os pronomes possessivos relacionados às pessoas verbais envolvidas em uma comunicação:

Fonte: Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem do Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Na atividade a seguir, o MOOC utiliza o recurso audiovisual na composição de uma narrativa em séries de vários episódios, em seguida é apresentado o diálogo do episódio de forma textual. Assim sendo, o estudante poderá aprender a Língua Portuguesa utilizando as habilidades de escuta e leitura, tornando os processos de ensino-aprendizagem mais didáticos. Em todos os módulos há uma narrativa em série de vários episódios com diálogos de 30 (trinta) segundos a 1 (um) minuto para trabalhar o conteúdo de forma sistematizada.

Os recursos didáticos audiovisuais transmitem a mensagem de forma que trabalham tanto o sentido visual, quanto o sonoro e, por conseguinte, ampliam as possibilidades de compreensão do conteúdo disponibilizado para a construção do conhecimento da Língua Portuguesa. O áudio como um recurso fundamental para o aprendizado do som das palavras e o visual permite ao estudante uma maior clareza dos fatos e uma conexão mais profunda com a realidade.

Figura 2: Atividade Audiovisual: episódio 1 (um) do MOOC de LPE



Fonte: Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem do Instituto Federal do Rio Grande do Sul

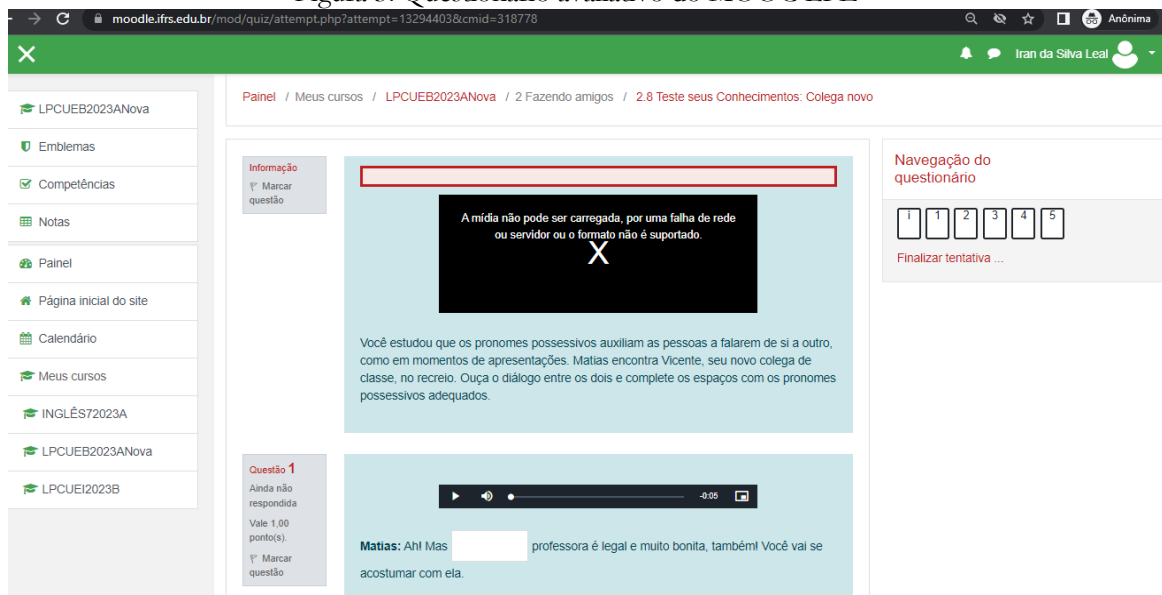
O MOOC traz diversas atividades contextualizadas com imagens digitais, que auxiliam na compreensão do conteúdo trabalhado. As imagens têm um forte potencial didático, são explicativas e contemplam o estilo visual de aprendizagem relacionado às múltiplas inteligências do indivíduo, conforme Nascimento e Morato (2020).

As imagens possuem o poder de sensibilização, persuasão e contribuem para a aproximação do estudante com a realidade do contexto do tema trabalhado. Assim sendo, funcionam como um recurso digital explicativo e facilitador no processo de desenvolvimento da assimilação e compreensão de novos conteúdos.

Os questionários avaliativos seguem o mesmo modelo em todos os módulos do curso. Em alguns questionários, o primeiro recurso de áudio apresenta o erro: “A mídia não pode ser carregada, por uma falha de rede ou servidor ou o formato não é suportado”. Mas o estudante poderá assimilar as orientações da questão através do texto logo abaixo do recurso de áudio.

Dessa forma, embora o estudante não consiga utilizar o áudio, mas o MOOC disponibiliza o texto e assim o estudante não será prejudicado com essa questão em seu processo de ensino-aprendizagem. Eis a importância de adicionar diversos recursos multimídias nas trilhas de aprendizagem do MOOC. Assim sendo, podemos notar as diversas alternativas de recursos digitais que as TDICs oferecem nesse processo pedagógico.

Figura 3: Questionário avaliativo do MOOC LPE



Fonte: Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Os questionários são compostos por 5 questões com exercícios que utilizam recursos de áudio e texto, o áudio favorece o aprendizado ligado ao som das palavras da língua portuguesa e desenvolve habilidades da escuta, possibilitando a construção do conhecimento de como pronunciar as palavras. E o texto favorece o aprendizado da escrita e a compreensão da estrutura das palavras enquanto união de sílabas e, por conseguinte, a construção de frases.

Nessa estrutura de atividade que o MOOC apresenta, os estudantes podem praticar a escrita, aprender a escrever as palavras e compreender seu significado. Assim sendo, podemos perceber a contribuição das TDICs no processo de ensino-aprendizagem da LP.

Após responder as questões avaliativas, o MOOC mostra a pontuação que o estudante obteve na resolução do teste. Acima das questões consta a pontuação obtida pelo estudante, como poderemos notar na imagem a seguir que apresentaremos, o estudante acertou todas as 5 (cinco) questões e obteve 100% (cem por cento) de acertos.

Assim sendo, nota-se que com os recursos da plataforma *Moodle*, o MOOC consegue ser didático com uma comunicação objetiva e informações explicativas, atendendo as características da aprendizagem autoinstrucional. A escolha dos elementos da linguagem não-verbal, a escolha gráfica, as cores dos símbolos e das figuras foram desenvolvidas de forma que auxiliam facilmente os estudantes diante da aprendizagem assíncrona.

Figura 4: Questionário avaliativo do MOOC LPE



Fonte: Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem do Instituto Federal do Rio Grande do Sul

O estudante também pode ver os acertos numerados no lado superior direito da página, no item descrito: “Navegação do questionário”, abaixo pode-se notar os itens na cor verde apontando os acertos. Quando o estudante erra, os símbolos quadrados ficam na cor vermelha. Nesse ponto, o estudante pode fazer uma revisão do conteúdo estudado e avaliado, conforme indicado abaixo das informações da pontuação.

Assim sendo, podemos notar que o curso de LPE, possui informações detalhadas. Essas informações auxiliam os estudantes diante do desafio ou não que a aprendizagem autoinstrucional apresenta por meio do provedor *Moodle*.

De acordo com a sequência das páginas, o MOOC apresenta a nota obtida no teste de maneira clara e oferece a possibilidade de o estudante refazer o questionário quando não atinge a nota almejada. Diante desses recursos utilizados pelo MOOC de LPE, nota-se que as TDICs apresentam potencialidades que trazem impactos positivos nesses processos de ensino-aprendizagem e oportuniza uma educação digital de significativa performance.

Contudo, a plataforma MOOC de LPE é intuitiva e de fácil manuseio, assim pode facilitar e motivar os estudantes a realizarem o curso. As trilhas de aprendizagem do MOOC apresentam recursos oriundos das TDICs nos processos de ensino-aprendizagem, que exploram as quatro habilidades fundamentais da estrutura da língua portuguesa (fala, escuta, escrita e leitura). Pois os recursos apresentados contemplam o desenvolvimento dessas habilidades por meio da aprendizagem autoinstrucional.

O *design* do MOOC trabalha potencialmente com recursos audiovisuais e textuais para assimilação e compreensão dos temas. E traz questionários e testes, que possibilitam o estudante a refletir sobre o conteúdo que está aprendendo. Essa escolha didática pode contribuir para o estudante verificar o seu grau de aprendizado do conteúdo estudado.

Portanto, as TDICs desempenham um papel fundamental para que esses processos de ensino-aprendizagem ocorram por meio do MOOC. Assim sendo, as TDICs oportunizam muitas pessoas aprenderem a LP com acessibilidade, praticidade por meio da aprendizagem digital, utilizando recursos audiovisual, textual e ilustrativos, que auxiliam o desenvolvimento das habilidades linguísticas como ler, escrever, falar e escutar.

Considerações Finais

Mediante o estudo de cunho qualitativo realizado no decorrer deste trabalho, pudemos observar que as TDICs contribuem de forma significativa para os processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como língua estrangeira. Visto que o curso virtual que serviu de apoio ao estudo, apresentou recursos didáticos digitais como meio audiovisual, áudio, texto e imagens, que favorecem e possibilitam o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem de LPE.

Constatamos que as TDICs apresentam uma grande importância para a educação, devido ao forte potencial de contribuição no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem de LPE. E assim, contribuem para o enriquecimento da educação enquanto ferramenta inovadora e experimental, uma vez que, essas tecnologias oferecem flexibilidade aos processos didáticos e serve como ferramentas que viabilizam a construção do conhecimento.

Podemos afirmar que os MOOCs possuem uma variedade de recursos de aprendizagem, mas normalmente as trilhas de aprendizagem são compostas por vídeos, videoaulas, infográficos interativos, *podcasts*, imagens, hipertextos, esquemas, mapa mental, *storytelling*, materiais para leitura reflexiva, canais de discussão como *chat*, fórum, para os participantes do curso interagirem e discutirem ideias sobre o conteúdo abordado.

Observamos que no MOOC aqui estudado, foi feito uso predominantemente dos recursos audiovisuais, (animação), áudio (*podcast*), textuais (texto didático, narrativas, questionários) e ilustração. Pois são recursos necessários para desenvolvimento das habilidades de línguas (ler, ouvir, falar e escutar), conforme os estudos apoiados em Yunina (2019) e Kumar (2021).

No tocante a algumas limitações, o MOOC de LPE apresentou ausências de *chats* e fóruns, recursos digitais significativos, que auxiliariam o desenvolvimento da prática da estrutura gramatical, escrita e leitura através da interação. Pois a interação trabalha as capacidades de expressão do indivíduo e ativa a utilização do vocabulário.

Creemos que esse estudo poderá ser ampliado e aprofundado, tal a riqueza e dinamismo do MOOC. E que possa também estimular outras pesquisas, com diferentes abordagens sobre a utilização das TDICs em processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para estrangeiros.

Referências Bibliográficas

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre. Editora Penso. 2021.

DAVID, R. S. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Ensino da Língua Portuguesa. **Revista de Letras - JUÇARA**, v. 4, n. 02. 2020. Disponível em <<https://rb.gy/nk30o>> acesso em 14/06/2023.

KUMAR, T. Assessing language need and proficiency of English graduates of Prince Sattam Bin Abdulaziz University for designing pre-placement training and workshops. **Asian ESP Journal**, Vol.16, N. 4, 2020. Disponível: <<https://bit.ly/3cchM1Y>>. Acesso em 08/07/2023.

KUMAR, T., MALABAR, S., BENYO, A., & AMAL, B. K. Analyzing multimedia tools and language teaching. **Linguistics and Culture Review**, v5, n 1, 2021. Disponível: <<https://bit.ly/3AMqHRP>> Acesso em 05/07/2023.

IFRS. Moodle, 2023. Disponível em <<https://moodle.ifrs.edu.br/?redirect=0>> acesso em 10/07/2023.

NASCIMENTO, G. O, & MORATO, A. A. Aprendizagem Significativa e a Inteligência espacial: uma possibilidade de atuação na cartografia escolar. **Revista Verde Grande: Geografia E Interdisciplinaridade**, vol. 2, n. 02, 2020. Disponível em < <https://rb.gy/amw1qd> > Acesso em 14/07/2023.

MEC. Rede e-Tec Brasil, 2023. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>> acesso em 10/07/23.

SOWELL, J. MOOC. Camp Facilitator Guide. **Office of English Language Programs**, 2021. Disponível em <<https://rb.gy/audvu>> acesso em 14/06/2023.

YUNINA O. Digital tools in foreign language teaching. **Education. Innovation. Practice**, Vol. 5, n. 01, 2019. Disponível em <<https://tinyurl.com/2nuk6z4k>> acesso em 14/07/2023.

Enviado em 31/12/2023

Avaliado em 15/02/2024

DO BRASIL COLÔNIA À PRIMEIRA REPÚBLICA: UM BREVE RETROSPECTO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO NÍVEL SECUNDÁRIO

Maria Keila Jeronimo²²

Antonio Basílio Novaes Thomaz de Menezes²³

Resumo

Este trabalho objetiva apresentar um breve retrospecto sobre o ensino de Filosofia no Brasil, da colonização à Primeira República. Com intuito de elucidar como se constituiu a trajetória desse ensino no nível secundário no referido período, revisitamos a memória das reformas educacionais ocorridas, permeadas pelos fatores sociais e políticos no intervalo analisado. Metodologicamente, o estudo foi desenvolvido por meio de revisão bibliográfica e pesquisa documental. Constatou-se que o ensino de Filosofia, recorrentemente, enfrentou dilemas e desafios na educação brasileira. Observamos que o ensino de Filosofia na educação secundária não é uma constância, que sua inclusão ou exclusão nos currículos estão diretamente relacionadas aos interesses políticos e ideológicos subjacentes de cada época.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Reformas educativas. Colonização. Primeira República.

Abstract

This paper aims to present a brief retrospective on Philosophy teaching in Brazil, from colonization to the First Republic. In order to elucidate how the trajectory of this teaching at the secondary level was constituted during the mentioned period, we revisit the memory of the educational reforms that took place, permeated by social and political factors in the analyzed interval. Methodologically, the study was developed by means of bibliographical review and documental research. It was observed that the teaching of Philosophy, recurrently, faced dilemmas and challenges in Brazilian education. We observed that the teaching of Philosophy in secondary education is not a constancy, and that its inclusion or exclusion in the curricula are directly related to the underlying political and ideological interests of each epoch.

Keywords: Philosophy Teaching. Educational reforms. Colonization. First Republic.

Introdução

No decorrer do processo educativo, as disciplinas da área de humanidades, dentre elas, a Filosofia, são impedidas em vários momentos da história educativa a serem descontinuadas ou mesmo excluídas do currículo. Essa questão nos faz refletir sobre as razões da trajetória do ensino de Filosofia ser permeada por instabilidades na história da educação brasileira. Diante disso, consideramos importante pensar sobre a seguinte questão: como se constituiu a trajetória do ensino de Filosofia no Brasil da colonização à Primeira República?

Levando em consideração que as reformas educativas não estão isentas dos processos sócio-históricos e políticos, ressaltamos a importância dos caminhos trilhados permeado pelo contexto histórico e sociológico, pelo ensino de nível secundário. Por causa disso, a história é imprescindível para essa compreensão, pois, conforme Severino (1985, p. 9), “a prática da Filosofia é, com efeito, um triplice diálogo: com o tempo histórico, com a realidade social e com os outros homens”. O fio condutor é a proposição de um breve resgate e retrospecto da memória sobre o ensino de Filosofia

²² Doutoranda em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI.

²³ Professor Titular do Departamento de Filosofia, do Programa de Pós-graduação em Filosofia - PPGFIL e da Pós-graduação em Educação - PPGED da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

no Brasil, elaborada na tessitura da história e na trama do espaço social envolto por fatores políticos e econômicos, em que se constituíram a educação secundária no país.

De acordo com Maciel (1959, p. 15) “o curso secundário nasceu, no Brasil, em 1553 com o “Colégio de Jesus”, dos jesuítas, em Salvador, [...]. O ensino da Filosofia nascia ao mesmo tempo, em uma das classes do colégio”, desse modo, percebe-se que o ensino de Filosofia surgiu desde os primórdios da colonização e a constituição da colônia de exploração.

Neste sentido, este trabalho objetiva realizar uma retrospectiva sobre o ensino de Filosofia da colonização à Primeira República, retomando algumas transformações sociais, econômicas e políticas, as quais influenciaram as políticas educacionais e reformas no ensino secundário que, por conseguinte, implicaram diretamente no ensino de Filosofia na época analisada, na sua presença ou ausência na grade curricular das escolas.

Metodologicamente, recorreremos à abordagem da pesquisa bibliográfica e documental. Recorreremos ao diálogo entre pensadores que tratam sobre a historiografia do ensino de Filosofia no Brasil numa perspectiva também sociológica. Na pesquisa bibliográfica, utilizamos o diálogo entre pensadores que tratam sobre a historiografia do Ensino de Filosofia no Brasil, os quais são: Costa (1945), Cartolano (1985), Machado (1976), Severino (1985), dentre outros.

A pesquisa documental foi realizada por meio de análise de leis, normas e decretos que regulamentaram o ensino secundário, como também a disciplina de Filosofia no referido período em estudo. Deste modo, em uma perspectiva crítico-reflexiva, referenciando os pensadores e teóricos que se ocuparam e ocupam sobre o tema em questão, com o intuito de traçar, mesmo que de modo breve, o percurso dessa disciplina, e pensar principalmente como se consolidou o ensino dessa disciplina nos primeiros anos do Brasil. Por isso, revisitamos a historiografia para compreender como se deu a inclusão da Filosofia desde os primórdios no ensino do país.

A Filosofia no Brasil colônia: Da educação jesuítica à Reforma Pombalina

Remonta-se ao período da colonização deste pela coroa portuguesa, por meio do empreendimento das grandes navegações, por volta do ano um do século XVI, na ânsia de conquistar novos mundos. Então, estabeleceu-se aqui uma colônia de exploração, o que veio marcar e nortear o tipo de educação desenvolvida no país, a qual sempre esteve diretamente atrelada aos propósitos políticos e aos fatores econômicos e socioculturais que fizeram parte da formação da cultura brasileira. Nesses termos, logo quando se estabeleceu como colônia, iniciou-se a disseminação do conhecimento filosófico no Brasil por meio dos ensinamentos dos jesuítas, através da Companhia de Jesus, fundada em 1534. De acordo com Costa (1945, p. 35), isso influenciou a educação instituída no Brasil, pois, “Portugal entregara-se à influência da pedagogia dos Jesuítas, o que acabara isolando a nação das ideias que o Cartesianismo e as novas diretrizes científicas haviam feito nascer na Europa”.

Segundo Moraes Filho (1959, p. 3), “com a vinda de Tomé de Sousa em 1549, aqui chegaram os seis primeiros jesuítas”, por isso, a política de monopólio suscitou também um teocracismo. A Companhia de Jesus ordenada pelo antigo militar espanhol Inácio de Loyola, tinha um regime de trabalho organizado segundo moldes militares; foram os jesuítas os responsáveis pela instrução e pela catequese dos povos das colônias, assim “desde que chegaram ao Brasil, os jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever e a contar e cantar” (PAIVA, 2000, p. 43).

Assim sendo, a forma como os fatos ocorreram definiu como se daria a constituição da educação no país, e como seriam encaminhados o ensino e suas finalidades. Desse modo, o ensino de Filosofia se constituía por meio do *Ratio Studiorum*²⁴, de 1586, reformado e publicado em 1599, era a organização e o plano de estudos dos jesuítas, concentrando sua programação nos elementos da cultura europeia: incluía o curso de humanidades; depois, curso de Filosofia (Escolástica); em seguida, curso de teologia (MORAES FILHO, 1959; COSTA, 1945); e, por final, uma viagem à Europa para aperfeiçoamento (CARTOLANO, 1985). Com um ensino propedêutico, possuía o intuito de catequizar a nova colônia. Portanto, ele viria com um objetivo principal: moralizar e converter os novos povos na conservação da fé católica, ou seja, “as humanidades que faziam, [...] o homem mais “católico do que latino” (COSTA, 1945, p.36).

Dessa maneira, a Filosofia vinha como conhecimento pronto e acabado, não suscitando nenhuma interrogação, mas sua pronta recepção, ou seja, a Filosofia se constituiria uma disciplina livresca, a qual advinda da Europa, vinha pronta e acabada, sendo admirável e visto com grande cultura, o fato de saber reproduzir as ideias recém-chegadas ao país, neste sentido, os novos conhecimentos supriam o espírito de análise, a simples curiosidade supria a crítica (COSTA, 1945).

Esse ensino era direcionado especificamente para a classe mais rica da sociedade colonial, no intuito de formar os homens letrados, com erudição, ou seja, a classe intelectual e os futuros dirigentes políticos, ficando de fora os escravos e os menos favorecidos, o que já demonstrava a dualidade entre ensino intelectual e trabalho braçal. Nesse caso, a classe mais abastada, além de concentrar o poder político e econômico, possuía os bens culturais advindos da “coroa portuguesa”: o privilégio ao acesso da educação dirigida pelos jesuítas, caracterizando-a, assim, como a classe dos privilegiados, somando-se a isso a posse da terra e de escravos.

A Filosofia, da forma como fora direcionado seu ensino, deixou traços marcantes na formação intelectual, como o formalismo, a retórica, a erudição livresca. Neste seguimento, o ensino consolidou-se como artigo de luxo para os senhores ricos e ilustres, ou seja, o homem branco, o qual se estabeleceu aqui e compunha a classe dominante, num conservadorismo aristocrático advindo da classe dirigente da metrópole (Cartolano, 1985).

Nesse meio tempo, Portugal atravessava momentos de dificuldades, estava atrasado em relação a outras potências, a exemplo da Inglaterra, que já se encontrava despontando com o desenvolvimento industrial, posicionando-se à frente dos demais países colonizadores. Por isso, D. José I, o rei de Portugal, designou Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, como o primeiro-ministro, esse estava desafiado a reformar e modernizar a cultura portuguesa, colocando-a de pé em igualdade com outras metrópoles capitalistas. Nesse contexto, Pombal foi uma figura importante na história da educação, tanto em Portugal como no Brasil colônia.

Nesse aspecto, sob o argumento de que a educação deveria formar cidadãos aptos aos desempenhos das obrigações civis, e não meramente aos interesses da igreja, buscou eliminar a influência jesuítica na cultura portuguesa. Consoante Azevedo (1909, p. 283), para Pombal, os jesuítas “continuavam a ser a sua preocupação máxima” e por isso “os jesuítas eram, como vimos, os responsáveis, o perpétuo inimigo que muito importava combater” (AZEVEDO, 1909, p. 283). Neste sentido, exerce um esforço político para expulsar os jesuítas da colônia portuguesa²⁵, oportunizando

²⁴ Organizava os estudos da Companhia de Jesus, estabelecia em pormenores o currículo do colégio, a Gramática média; a Gramática superior; as Humanidades; a Retórica. Havia a Filosofia e a Teologia para quem se preparasse para o sacerdócio. A influência greco-romana é incontestável (PAIVA, 2000; MORAES FILHO, 1959).

²⁵ Antes mesmo da expulsão determinada pela Lei de 3 de setembro de 1759, ocorreu o fechamento dos colégios jesuítas por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, sendo substituídos pelas aulas regias a serem mantidas pelo Estado (SAVIANI, 2010).

outras ideias a chegarem ao país, como as aspirações francesas de igualdade, liberdade e fraternidade, e com uma ênfase crítica às ideologias da igreja cristã.

Com a expulsão e ascensão de um espírito moderno, no sentido de suplantar as doutrinas jesuíticas, ocorreram algumas mudanças substanciais na educação que influenciaram o ensino secundário, afetando também o ensino de Filosofia, como a reforma na Universidade. Nesse sentido, “[...] tudo o que se decretou teve por fim, afirma o ministro, combater a ignorância, e suprimir os erros, que durante dois séculos a pedagogia jesuítica havia instilado na mentalidade portuguesa” (AZEVEDO, 1909, p. 285).

Assim, com este novo cenário, houve mudanças significativas como o surgimento de livros mais atuais e a escolha dos professores pelo próprio Marques de Pombal. Neste sentido, as ideias e práticas pedagógicas jesuíticas foram sendo substituídas aos poucos por novos métodos, sobretudo, sob a responsabilidade da Ordem Franciscana que também atuava como propagadores da fé cristã na colônia. Estes foram os impulsionadores do ensino de Filosofia no Brasil Colônia, autorizados por Pombal, constituíram no Rio de Janeiro uma cátedra de Filosofia.

Entretanto, mesmo se mostrando como uma modernização na educação, as reformas estabelecidas por Pombal também se apresentaram como retrocesso, pois, conforme observou-se a educação se orientava no sentido de seguir os mesmos passos religiosos e livrescos da prática educativa dos jesuítas, com apelo a autoridade, disciplina, dificultando a criatividade e a originalidade individual. E o ensino de Filosofia, continuou também no mesmo estilo livresco e escolástico, em conformidade com Costa (1945, p. 20) “a Filosofia no Brasil viveu sempre, é certo, sujeita às chegadas dos pacotes da linha da Europa”.

A Filosofia no início da república: Da influência positivista à Reforma de Rocha e Vaz

Um pouco antes da Proclamação da República, no Brasil, surgiram as primeiras ideias positivistas²⁶, com cunho ideológico de uma reconstrução social a partir de novos moldes assentados nas verdades científicas. Nessa reconstrução, defendia-se a conciliação da ordem e progresso, o que correspondia aos interesses da burguesia imperial naquele momento, mediante a decadência do Império, o declínio da agricultura, a abolição do tráfico de escravos e, como já dito, da própria Proclamação da República que ocorreu em 1889. Como marco inicial do positivismo no Brasil, tivemos a publicação da obra “As três Filosofias”, lançada no ano de 1874, de Luís Pereira Barreto, em que o autor empreende uma análise, demonstrando a conexão dos esquemas filosóficos de Augusto Comte com o momento sociopolítico vivenciado naquela época (SÁ TORRES, 2018).

Tal conexão da política em geral, principalmente, na proclamação e institucionalização inicial da República, deveu-se a atitude fundamental do positivismo consistir em tomar como objeto de análise a própria realidade histórica e social do Brasil, influenciando de forma veemente o contexto social e cultural, a visão popular brasileira, o comportamento do homem médio. Nesse contexto, o positivismo marca categoricamente a cultura brasileira, imprimindo traços como as tendências pacifistas e a aversão à violência, o respeito pela corporação militar e o desejo pela manutenção da paz, a expectativa exagerada na eficácia da ação governamental, o anseio à ordem e à segurança coletiva, o desejo pelo progresso nacional e muitos outros elementos que constituíram o brasileiroismo a partir do positivismo como uma Filosofia prática, sobretudo, de cunho política e social, com repercussões direta e importantes para o âmbito educacional (MACHADO, 1976).

²⁶ Trata-se de um movimento de pensamento que dominou parte da cultura europeia em suas expressões não só filosóficas, mas também políticas, pedagógicas e literárias desde cerca de 1840 até o início da primeira guerra mundial. Possuindo como principais representantes: Auguste Comte na França; John Stuart Mill e Herbert Spencer na Inglaterra, dentre outros (REALE; ANTISERI, 2005).

Então, partindo de um contexto marcado pelo catolicismo impregnado pelos jesuítas, bem como pelas ideias positivistas, dentre outras tendências filosóficas que surgiram nesse panorama, como por exemplo, a Escola de Recife, que foi formada por um grupo de intelectuais no Nordeste do país, os quais, apesar da influência, se contrapunham às ideias positivistas, sendo os principais representantes: Tobias Barreto, Sílvio Romero e Farias Brito. Essa Escola era influenciada por ideias germânicas, como de Haeckel, Noiré e Von Hartmann, como a exemplo de Sílvio Romero, em que “as suas ideias, de positivistas a princípio, orientam-se mais tarde para haekelianismo e o evolucionismo darwinista” (Moraes Filho, 1959, p. 10). Neste sentido, com as influências no âmbito das ideias, temos um apanhado de como as políticas educacionais foram influenciadas pelo contexto político e econômico, e interferiram no ensino secundário e, mais especificamente, no ensino de Filosofia no Brasil.

Nesse contexto, houve cinco reformas educacionais até a década de 30 do século XX. Uma ainda no século IX, de Benjamin Constant, de inspiração positivista, que de acordo com Sá Torres (2018, p. 230) “reformou o ensino superior, as escolas militares, os ginásios [...] Foi uma geral transformação. Para pior, na opinião autorizada do Pe. Arlindo Vieira. Dessas reformas todas, sem dúvida, a mais importante foi a do ensino secundário”, pois o currículo enfatizou as disciplinas científicas, eliminando a Filosofia do currículo do ensino secundário.

A segunda reforma foi de Epiácio Pessoa, Cartolano assegura:

O Regulamento do Ginásio Nacional (Decreto nº 3.914/ 1901), que determinou o currículo proposto pelo Código Epiácio Pessoa, introduziu a lógica, no sexto ano do ensino secundário, com três aulas semanais, e retirou a biologia, a sociologia e a moral, acentuando, desse modo, a parte literária. Mesmo integrando o currículo, como era o caso da lógica, nem ela nem a Filosofia eram exigidas nos “exames parcelados” que davam ingresso às escolas superiores. O ensino secundário já nessa época tinha como função principal a preparação para o ensino superior que era, como ainda hoje, sinal de status e prestígio social (CARTOLANO, 1985, p. 47).

Percebe-se que o ensino de Filosofia não possuía tanta relevância, pois o ensino secundário era prioritariamente para a preparação ao acesso do ensino superior, entretanto, nem a disciplina de lógica como de Filosofia era exigida nos exames para esse acesso.

Mais tarde, por meio do decreto nº 8.659 de 05 de abril de 1911, tratando-se da Reforma Rivadávia Corrêa, foi representada a tentativa de realização da liberdade de ensino através da desoficialização, ou seja, sua intenção foi acabar com os privilégios das escolas federais, tornando-as oficiais e particulares, corporações autônomas, didáticas e administrativamente. Em relação ao Colégio Pedro II, os programas curriculares dos cursos deviam voltar-se para a prática, deixando de ser mero preparatório para adentrar no curso superior. Com essa nova reprogramação, visando à prática dos programas (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010), neste caso, a Filosofia perdeu novamente seu lugar no currículo (CARTOLANO, 1985).

Em 18 de março de 1915, por meio do decreto nº 11.530, uma nova Reforma reorganizou tanto o ensino secundário, como também o Superior, qual seja: a Reforma de Carlos Maximiliano, em que o ensino secundário ficou constituído de cinco séries, com quatro a seis disciplinas cada uma; esse curso era indispensável à inscrição para o exame vestibular. Nele, de acordo com o art. 166, deveria constar as seguintes disciplinas: “português, francês, inglês ou alemão, aritmética, álgebra elementar, geometria, geografia e elementos de cosmografia, história do Brasil, história universal, física e química e história natural” e, ainda, um parágrafo único afirma que “haverá um curso facultativo de Psicologia, Lógica e História da Psicologia, por meio da exposição das doutrinas das

principais escolas filosóficas”, o que teve pouca influência na prática, pois de acordo com Maciel (1959, p. 20) “na prática, esse curso facultativo de filosofia inexistiu”, somente utilizavam as doutrinas para uma prova oral no exame vestibular da Faculdade de Direito (CARTOLANO, 1985).

A última reforma educacional anterior a 1930 no ensino secundário denominou-se de Rocha Vaz, ocorrida em 1925. Essa foi instituída por meio do decreto de nº 16.782 de 13 de janeiro de 1925, ela estabelecia a abolição dos exames preparatórios parcelados, o curso secundário em seis anos, com o objetivo de preparo fundamental e geral para a vida, através do fornecimento da “cultura média geral do país”. Neste caso, o ensino secundário passou a ser obrigatoriamente seriado, sendo concluído com o ensino de Filosofia, ou seja, esta disciplina foi introduzida no quinto e sexto ano, com conteúdo sobre a história da Filosofia. Conforme com Bomeny (2015, p. 9), o “mais forte efeito dessa reforma foi à moralização do ensino”.

O currículo, com caráter enciclopédico, visando uma formação do cidadão e não mais ao preparo para o ensino superior, fora, de certa forma, uma educação ideal e utópica, pois, segundo Cartolano (1985), revelou-se ineficaz na medida em que não forneceu instrumentação teórica necessária para a transformação da realidade social, transmitindo as doutrinas católicas, bem como as ideias vigentes para a manutenção do *status quo*, oriundas da classe política e dos mais favorecidos economicamente.

Considerações finais

Com esse breve retrospecto sobre o ensino de Filosofia no Brasil, certamente, sem a intenção de abarcar a grandeza da problemática envolvida nesse ensino no período analisado, mas, procurando contribuir para a essa discussão, revisitamos o percurso histórico que a Filosofia fez dos primeiros anos, do Brasil Colônia à Primeira República. Nessa trajetória, destacamos alguns fatos e características sociopolíticas, pois, as reformas educativas são elaboradas por motivações sociais e políticas de cada época.

No primeiro momento, na colonização, por meio dos Jesuítas, a trabalho da Companhia de Jesus, o ensino estava voltado para catequizar e difundir a fé católica. Assim, o ensino de Filosofia se constituía por meio do *Ratio Studiorum*, publicado em 1599, concentrava sua programação nos elementos da cultura europeia: incluía o curso de humanidades; depois, curso de Filosofia (Escolástica); em seguida, curso de Teologia; e, por final, uma viagem à Europa para aperfeiçoamento. Era essencialmente um ensino propedêutico, possuía o intuito de catequizar a nova colônia, portanto, ele viria com um objetivo principal: moralizar e converter os novos povos na conservação da fé católica, e posteriormente, sendo um conhecimento acessível apenas aos brancos e bastados.

Constatou-se, também, que após a expulsão dos jesuítas, por Marques de Pombal, ocorreram mudanças significativas, como o surgimento de livros mais atuais e escolhas dos professores, as ideias e práticas pedagógicas jesuíticas foram sendo substituídas aos poucos por novos métodos. Entretanto, mesmo se apresentado com uma modernização na educação, as reformas estabelecidas por Pombal também se apresentaram como retrocesso, pois a educação se orientava no sentido de seguir os mesmos passos religiosos e livrescos da prática educativa dos jesuítas.

Um pouco antes da Proclamação da República, com a influência do Positivismo no Brasil, moldando sobremaneira a educação no país, marca-se categoricamente a cultura brasileira, imprimindo traços como: a valorização do conhecimento científico, as tendências pacifistas e a aversão à violência, o respeito pela corporação militar e o desejo pela manutenção da paz, a expectativa exagerada na eficácia da ação governamental, o anseio à ordem e à segurança coletiva; de modo que, na educação não era prioridade desenvolver uma consciência crítica e autônoma dos discentes.

A partir da Proclamação da República, ocorreu uma série de reformas educativas, até a década de 30, somam-se cinco importantes reformas de nível secundário que modificaram diretamente o ensino de Filosofia. Nesse período, identificamos que na Reforma de Benjamin Constante (1890), de inspiração positivista, foram enfatizadas disciplinas científicas, eliminando a Filosofia do seu currículo. De Epitácio Pessoa, introduziu a lógica no sexto ano do ensino secundário, mesmo integrando o currículo com lógica, a Filosofia não era exigida nos “exames parcelados” que davam ingresso às escolas superiores.

Na reforma educativa de Rivadavia Corrêa, os programas curriculares deviam voltar-se à prática, deixando de ser mero preparatório para adentrar no curso superior, com esse intuito, a Filosofia perdeu novamente seu lugar no currículo. A penúltima reforma do nível secundário, denominada de Carlos Maximiliano, havia um curso facultativo de Lógica e História da Psicologia, com exposição das doutrinas das escolas filosóficas, porém, com pouca influência. A última, de Rocha Vaz, a disciplina de Filosofia foi incluída no quinto e no sexto ano e estendeu-se à história da Filosofia.

Portanto, concluímos que o ensino de Filosofia no Brasil, inicialmente, esteve atrelado à manutenção da fé cristã, já que ele estava sempre relacionado à influência europeia. Era um ensino caracterizado pelo uso dos manuais, educação livresca, de uma Filosofia pronta e acabada. Com o início republicano, apesar das inovações ideológicas, as reformas educativas constataram momentos em que o ensino de Filosofia esteve presente no currículo e, outras ocasiões, ausente. Compreende-se que sua inclusão ou exclusão nos currículos estão diretamente relacionadas aos interesses políticos e ideológicos subjacentes de cada época.

Referências

- AZEVEDO, J. L. **O Marquez de Pombal e a sua época**. Lisboa: Livraria Clássica de A. M. Teixeira, 1909.
- BRASIL. **Decreto de nº 16.782 de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517461-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 out. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 11. 530 de 18 de março de 1915**. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 25 nov. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 8.659 de 05 de abril de 1911**. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 nov. 2019.
- BOMENY, H. Reformas educacionais. In: ABREU, A. A.; CARNEIRO, J. L. D (org.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro da Primeira República (1889-1930)**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2015. Disponível em: [reformas_educacionais.pdf \(fgv.br\)](https://www.fgv.br/brasil/1889-1930/reformas-educacionais.pdf) Acesso em: 22 out. 2022.
- CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1985.
- COSTA, J. C. **A Filosofia no Brasil**. De Barcellos, Bertaso e Cia. Porto Alegre: Livraria Globo, 1945.
- INÁCIO FILHO, G.; SILVA, M. A. Reformas Educacionais durante a Primeira República no Brasil (1889-1930). In: SAVIANI, D. (org.) **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: Edufes, 2010. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil).
- MACIEL, C. F. **Um estudo** - pesquisa sobre o ensino secundário da filosofia. Recife: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, 1959.
- MACHADO, G. P. **A Filosofia no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez e Moraes Ltda, 1976.

MORAES FILHO, E. **O ensino de Filosofia no Brasil**. Ministério da Educação e Cultura, Biblioteca Nacional, 1959.

PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil colonial. *In*: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. G. (org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia: Do Romantismo ao Empiriocriticismo**. São Paulo: Paulus, 2005.

SÁ TORRES, J. C. O. S. **O positivismo no Brasil**. 2 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018.

SAVIANI, D. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. *In*: SAVIANI, D. (org.) **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: Edufes, 2010. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil).

SEVERINO, A. J. Prefácio. *In*: CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1985.

Enviado em 31/12/2023

Avaliado em 15/02/2024

DISCURSOS DE RESISTÊNCIA DO POVO BOLIVIANO DURANTE O PERÍODO DA GUERRA DA INDEPENDÊNCIA DA BOLÍVIA (1809 A 1825) POR MEIO DA OBRA *JUAN DE LA ROSA: MEMORIAS DEL ÚLTIMO SOLDADO DE LA INDEPENDENCIA*, DE NATANIEL AGUIRRE

**Pedro Thiago Silva e Silva²⁷
José Cabral Mendes²⁸**

Resumo

Considerando a Literatura a arte da palavra, falada ou escrita, cujo papel é transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade, propomos, nesta pesquisa, a realização de um estudo dos mecanismos que configuram a literatura boliviana dos anos de 1809 a 1825 (Período da Guerra da Independência da Bolívia) e as articulações relacionais entre ficção, discurso, identidade e cultura, priorizando a construção discursiva de resistência e a ideia de nação do povo boliviano por meio da obra intitulada *JUAN DE LA ROSA: Memorias del último soldado de la Independencia*, de Nataniel Aguirre, publicada em 1885, que enfoca esse período revolucionário. Nosso foco é o discurso de resistência do povo boliviano, visando a uma ampliação do nosso conhecimento científico no que tange à cultura e literatura bolivianas, tão desconhecidas por muitas pessoas em todo o mundo. Trata-se de um trabalho metodologicamente analítico, qualitativo e bibliográfico, norteado pela Linguística Aplicada, envolvendo alguns teóricos que se situam nesse campo epistemológico. Nossas análises são calcadas em teóricos que abordam as seguintes questões: cultura com Bhabha (2005), identidade com Hall (2006) e discurso com Foucault (2000), Bakhtin (2000, 2002, 2009, 2010) e Moita Lopes (2006).

Palavras-chave: Literatura. Bolívia. Discurso. Resistência. Identidade.

Abstract

Considering Literature as the art of the word, spoken or written, whose role is to convey the knowledge and culture of a given community, we propose, in this research, the study realization of the mechanisms that configure Bolivian literature from 1809 to 1825 (Bolivian Independence War time) and the relational articulations among fiction, discourse, identity and culture, prioritizing the discursive construction of resistance and the nation idea of the Bolivian people through the works entitled - *JUAN DE LA ROSA: Memorias del último soldado de la Independencia*, by Nataniel Aguirre, published in 1885, which portray this revolutionary time. Our focus is the resistance discourse of the Bolivian people, aiming at expanding our scientific knowledge regarding the Bolivian culture and literature, fairly unknown by many people around the world. It is a methodological, analytical, qualitative and bibliographic study, substantiated by Applied Linguistics, involving some theorists who are situated in this epistemological field. Our analyzes are based on theorists who address the following issues: culture with Bhabha (2005), identity with Hall (2006) and discourse with Bakhtin (2000, 2002, 2009, 2010) and Moita Lopes (2006).

Keywords: Literature. Bolivia. Discourse. Resistance. Identity.

²⁷ Graduando em licenciatura em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Acre - UFAC.

²⁸ Doutor em Linguística Aplicada pelo Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Professor orientador no Programa Institucional de Residência Pedagógica – PIRP, da área de Letras Espanhol da Universidade Federal do Acre – UFAC, Campus Rio Branco.

Introdução

Geralmente, quando ouvimos falar a respeito da Bolívia, temos uma concepção de que se trata de um país predominantemente pobre, com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) muito baixo e, por essa razão, oferece poucos atrativos turísticos, onde são vendidos produtos de baixa qualidade nas zonas francas de livre comércio, bem como há a problemática do constante tráfico de drogas e também a existência do lendário presidente Evo Morales, que governou o seu país durante 13 anos, de 2006 a 2019. Além disso, observamos, através dos meios de comunicação, o crescente número de emigrantes bolivianos que se deslocam para outros países, de preferência os Estados Unidos, na tentativa de melhores condições de vida e findam em diversos tipos de trabalhos considerados quase escravos, quando muitos desses emigrantes, sem condições financeiras, não conseguem retornar ao país de origem.

Um dos fatores desconhecidos, de certa forma, no que concerne à Bolívia é, indubitavelmente, a sua literatura. Na América Latina, possivelmente seja o país menos conhecido no que tange à sua cultura e sobretudo a sua literatura, inclusive por nós, nativos de um Estado do Brasil fronteiro com a nação boliviana, que é o Acre. Portanto, recorremos a uma obra literária boliviana que trata do período da Guerra da Independência da Bolívia, de 1809 a 1825, intitulada *JUAN DE LA ROSA: Memorias del último soldado de la Independencia*, de Nataniel Aguirre (JR), publicada em 1885, para analisarmos os discursos de resistência do povo colonizado boliviano frente ao poderio hegemônico dos colonizadores espanhóis. Sobre o desconhecimento da produção literária boliviana, Gabriel René Moreno faz a seguinte consideração:

La producción literaria de Bolivia es muy reciente, si consideramos que es a partir de la Guerra del Chaco que se produce un movimiento cultural generalizado, que se traduce por una obra no solamente abundante, sino mejor inserta en la problemática social y política del país (MORENO, 1864, p. 177).²⁹

Nesse pressuposto, observamos que as produções e estudos literários bolivianos passaram a ter uma grande relevância nos séculos XIX e XX, sobretudo a partir da Guerra do Chaco, um conflito armado entre a Bolívia e o Paraguai que se estendeu de 1932 a 1935. Essa obra utilizada como corpus de análise do nosso trabalho é importante, tendo em vista retratar uma historicidade na qual as vozes dos povos dominados são postas em evidência por seu autor, o que é preconizado pela história nova e pela Escola dos Annales³⁰ francesa. É notório que os discursos dos povos dominados sempre foram, de certa maneira, apagados, gerando um falseamento histórico em que as vozes dos dominadores são privilegiadas. No caso da Bolívia não é diferente, pois durante o longo processo histórico de formação da nação boliviana, houve inúmeras guerras e crises políticas e nos relatos históricos, desses e de outros fatos, se evidenciam predominantemente os discursos hegemônicos dos colonizadores espanhóis, em detrimento da resistência discursiva dos colonizados.

²⁹ A produção literária da Bolívia é muito recente, se considerarmos que é a partir da Guerra do Chaco que se produz um movimento cultural geral, que se traduz por uma obra não só abundante, porém melhor inserida nos problemas sociais e políticos do país (MORENO, 1864, p.177). (tradução nossa)

³⁰ Movimento historiográfico surgido na França no decorrer da primeira metade do século XX (BURKE, 1991). Para Diehl (2004), “o movimento dos Annales implicou na abertura da história a outras áreas do conhecimento, como linguística, antropologia, arqueologia, paleontologia, etnografia, geografia, economia, etc., bem como promoveu uma ampliação à concepção de fonte histórica, não apenas considerando-se os documentos escritos.” Essa corrente entendia que ao historiador bastava expor as fontes escritas, sem necessidade de interrogar os documentos, de interpretá-los nas entrelinhas e de confrontá-los com outras fontes, como vestígios materiais arqueológicos etc.

Em se tratando da Guerra da Independência da Bolívia, foi após a conquista emancipatória que essa nação perdeu, ainda mais, a sua colocação de poder econômico na América Latina, situação que foi acompanhada politicamente por sucessivos governos militares, sem deixarmos de ressaltar que, com todos os conflitos enfrentados, a nação boliviana perdeu grande parte do seu território, inclusive toda a sua parte litorânea para o Chile, correspondendo a 400 km de costa, na chamada Guerra do Pacífico (1879-1884). Essas perdas territoriais contribuíram, de certo modo, para uma sujeição econômica permanente e grandes desigualdades sociais, que se evidenciam na formação de inúmeros grupos de miséria dispersos por todo o seu território. Todavia, a Bolívia já teve seus momentos áureos com a exploração das inúmeras jazidas de prata durante o período colonial, o que contribuiu para aumentar o poder e o luxo da coroa espanhola, e, no século XX, foi dominante a exploração de estanho devido à escassez da prata, cujos exorbitantes rendimentos eram destinados aos empresários locais, os donos das minas. Na atualidade, os bolivianos procuram não repetir esses mesmos desastres com suas reservas de petróleo e gás (CARUSO E CARUSO, 2008, p. 382).

A obra JR é vista por vários críticos e historiadores bolivianos como o princípio, de fato, da literatura da Bolívia, pois é considerada como uma obra fundacional da nação boliviana, exatamente por abordar uma temática decisiva de união nacional, a Guerra da Independência desse país, através de um melodrama memorialístico. Este é um componente primordial na literatura latino-americana não só no século XIX, mas também nas décadas iniciais do século XX, o qual é associado à obra cuja escrita é memorialística, balizando “lugares de memória”, ao recriar povoamentos e lugares bolivianos, por meio do memorialismo ficcional e da autobiografia, o que é determinante para a demonstração da modernidade narrativa, tendo em vista que as teorias sobre o gênero memorialístico asseveram a impossibilidade de produção de narrações fidedignas, como assegura Lejeune:

Na verdade, não somos nunca causa da nossa vida, mas podemos ter a ilusão de nos tornarmos seu autor, escrevendo-a, com a condição de esquecermos que somos tão pouco causa da escrita quanto da nossa vida. A forma autobiográfica dá a cada um a oportunidade de se crer um sujeito pleno e responsável. Mas basta descobrir-se dois no interior do mesmo ‘eu’ para que a dúvida se manifeste e que as perspectivas se invertam. Nós somos talvez, enquanto sujeitos plenos, apenas personagens de um romance sem autor. A forma autobiográfica indubitavelmente não é o instrumento de expressão de um sujeito que lhe pré-existe, nem mesmo um ‘papel’, mas antes o que determina a própria existência de ‘sujeitos’ (LEJEUNE, 2008, p. 142).

Ao conciliar o memorialismo ficcional com o melodrama, Nataniel Aguirre abre uma discussão acerca da identidade nacional do seu país, a Bolívia. Mesclando o romance histórico com as memórias, esse autor revela ainda, através dessa obra literária, um jaez de crônica cotidiana no que diz respeito às batalhas contra a dominação dos colonizadores espanhóis, disparando o juízo de nação que anulava os seus povos indígenas, os quais são postos em evidência, por ele, como partícipes também do processo revolucionário e construtivo identitário da população boliviana. A obra possui relevância no construto imaginário, levando-se em consideração a importância de sua temática e, por essa razão, tornou-se um clássico de leitura obrigatória em todas as escolas bolivianas.

Convém ainda salientar que, em se tratando da intertextualidade, Nataniel Aguirre se espelhou no relato do comandante José Santos Vargas (alinhado de Tambor Mayor Vargas) intitulado *Diario de un comandante de la Guerra de la Independencia*, escrito em 1852, para compor sua obra JR, trinta e três anos depois, pois nesse referido *Diario* também são narrados os episódios da Guerra da Independência da Bolívia por um militar que atuou como guerrilheiro nos Vales de La Paz e Cochabamba, o qual chegou ao posto de comandante. Isto porque, ao lermos as duas obras, podemos evidenciar um dialogismo intenso entre elas, com precisão de tempo, espaço e fatos equivalentes. Dessa maneira, esses escritos que se vinculam com a escrita de si, embora ficcionais, são configurações expressivas dialógicas, conforme sustenta Bakhtin:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2009, p. 348).

A despeito do *Diario de un comandante de la Guerra de la Independencia*, de José Santos Vargas, expressar uma experiência vivenciada por um militar, podemos refletir sobre o postulado de Michel Foucault (1992) no que concerne à escrita de si, o qual assevera que, nesta modalidade textual, podemos verificar que a escrita é também uma maneira de se mostrar para o outro, despertando-nos uma reflexão a respeito da natureza híbrida desses textos. O discurso que estimulou o nascimento da nação boliviana a datar da Guerra da Independência, caracterizou-se como um discurso dentro do binarismo da guerra, isto é, a batalha travada entre colonizadores e colonizados, identificado por Foucault como a guerra das raças: “O discurso histórico não vai ser mais o discurso da soberania, nem sequer das raças, mas o discurso das raças, do enfrentamento das nações e das leis.” (FOUCAULT, 2000, p. 82).

Nesse contexto conflituoso de guerra, expresso por meio do memorialismo ficcional, nos perguntamos: quais os discursos de resistência o autor Nataniel Aguirre traz? Quais os confrontos entre a história e a literatura, presentes nos discursos desse autor, e as contradições entre a história oficial da Bolívia e a história existente nas margens? Esses e outros questionamentos são esclarecidos em nossa pesquisa. Como objetivo geral, nos debruçamos nos estudos da literatura da Bolívia, de 1809 a 1825, período da Guerra da Independência desse país, com foco na resistência, a qual resultou na ideia de nação do povo boliviano através da obra JR. Para alcançarmos a nossa meta, traçamos os seguintes objetivos específicos: analisar como são configurados os discursos de resistência e as articulações relacionais entre história, ficção, discurso, identidade e cultura, na referida obra; investigar o espaço na obra como construtor identitário das personagens; descrever a formação discursiva que a obra revela sobre o sujeito boliviano como construtor de sua identidade, formação discursiva sempre influenciada pelo espaço; identificar se o espaço, criado na narrativa, pode ser um dos fatores responsáveis pela formação discursiva, cultural e identitária das personagens.

Em se tratando dos referenciais teóricos para a realização da nossa pesquisa, utilizamos em nosso estudo os aspectos relacionais entre linguagem, historicidade, ficção, discurso, identidade e cultura, existentes na obra JR que a utilizamos como corpus de análise. Em vista disso, incube-nos salientar que o cunho social é caracterizado por dois elementos: linguagem e cultura. A correlação estabelecida entre linguagem e cultura não é a de algo completo e concluído, tendo em vista a linguagem estabelecer um processo que nunca está ou estará acabado, isto porque estes dois fatores são dinâmicos. Assim sendo, a linguagem se caracteriza como uma atividade sociocultural, constituída por todos os componentes de um determinado espaço, proporcionando, por conseguinte, uma identidade cultural. Conforme Hall (2006), a ideia de identidade cultural envolve questões relacionadas à nossa vinculação a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, regionais e/ou nacionais. Desta forma, nessa obra em questão se entrelaçam a representatividade nacional e a memória ficcional nas batalhas pela independência da Bolívia, ou melhor, as vozes de personagens que, de certo modo, trazem consigo uma memória que abrange quase todo o século XIX na Bolívia.

É incontestável que narrativa e memória são imprescindíveis para o processo construtivo identitário. Levando-se em consideração a obra aqui analisada, podemos verificar que ela se designa como uma obra de fundação ao termos em mente a assertiva de Hall de que a identidade, seja ela de que forma for, compõe uma historicidade sobre o próprio indivíduo, ou em outras palavras, uma “narrativa do eu” (HALL, 2006, p.12), decerto estruturada com o amparo da memória. Deste modo, Nataniel Aguirre, partindo de um discernimento próprio de um fato histórico, fortalece a conexão entre a narrativa e a história ao levar para o discurso uma apresentação imagética de um

acontecimento histórico. Assim sendo, a identidade, assim como a linguagem e a cultura, também é dinâmica e inacabada, cuja construção se estabelece nas relações sociais e, nesse sentido, o processo evolutivo identitário não é, portanto, somente mediado, mas ainda construído através da linguagem, a qual não só representa o real, como também o cria e o instala.

Segundo Bakhtin (2009), a linguagem é um meio privilegiado para a aparição da ideologia, em virtude de as palavras variarem de acordo com a sua utilização, seja por quem as utiliza ou pela relação com outros termos, modificando, dessa maneira, o sentido e o contexto. Ademais, Bakhtin traz para a cena uma noção de dialogismo e polifonia no tocante aos conceitos os quais versam sobre a pluralidade de vozes presentes no discurso e a relação existente entre todas. São elas que manifestam o intuito do falante, que é o enunciador, levando-se em conta os sentidos e os valores interligados no contexto.

A nossa pesquisa tem uma relação com a Linguística Aplicada (LA), ao concebermos a caracterização interdisciplinar desse campo epistemológico, a partir da guinada ocorrida nos estudos, nos últimos vinte anos, levando-a a um patamar mais abrangente, não mais destinada somente aos estudos do ensino-aprendizagem de línguas, mas também ao estudo do discurso como prática social (MOITA LOPES, 2006). Outrossim, as identidades também são objetos de estudos da LA, visto que o estudo da linguagem somente terá consistência se for tratado dentro de um contexto social, político e cultural, que são fatores relacionados com as questões identitárias.

As nossas ações são desenvolvidas por meio da leitura da obra literária, utilizada como corpus de análise do nosso trabalho, e de outras que fundamentam teoricamente a nossa pesquisa, objetivando consubstanciar a nossa proposta, a qual é voltada para os ditames da LA. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de cunho qualitativo, de caráter bibliográfico exploratório. Lakatos e Marconi tecem os seguintes comentários a respeito da pesquisa bibliográfica:

Trata do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado, em livros, revistas, jornais, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, entre outros, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o mesmo (LAKATOS E MARCONI, 1987, p.66).

Corroborando o postulado de Lakatos e Marconi, Severino (2007, p. 122) reitera, reforçando que, na pesquisa bibliográfica, os textos ou obras convertem-se em fontes de temáticas a serem pesquisadas, sobre as quais o pesquisador trabalha mediante os aportes teóricos pesquisados. Em se tratando do nosso estudo, priorizamos a obra JR. A partir da leitura dela, são feitas as interpretações embasadas pelas análises da literatura revisada na pesquisa. Em relação ao nosso percurso metodológico, fizemos a leitura da obra, que é o nosso objeto de estudo, aliada à revisão bibliográfica sobre discurso, identidade e cultura. Nossas análises são alicerçadas em teóricos que tratam dos seguintes quesitos: cultura com Bhabha (2005), identidade com Hall (2006) e discurso com Bakhtin (2000, 2002, 2009, 2010) e Moita Lopes (2006).

Os discursos de resistência na obra *JUAN DE LA ROSA: Memórias del último soldado de la Independencia*, de Nataniel Aguirre (JR)

Nataniel Aguirre, em JR, manifesta a sua inquietação sobre a historicidade da Bolívia, na qual são privilegiados os discursos hegemônicos dos colonizadores, retratados por historiadores, ocorridos no período da Guerra da Independência desse país, de 1809 a 1825. Assim, esse escritor está fortalecendo um dos postulados da Escola dos Annales francesa, que foi um movimento historiográfico surgido na França, durante a primeira metade do século XX, quando a historiografia passou por algumas transformações metodológicas, pois outorgava uma aquisição dos fatos do passado baseados somente nas instituições e nas classes dominantes de uma maneira positivista, em

detrimento dos discursos dos povos dominados, por meio de um processo histórico construído de cima para baixo. Dentre as várias passagens de discursos de resistência dos colonizados na trama da obra, escolhemos as mais relevantes. No excerto seguinte, há a participação de vários revolucionários pertencentes às classes dominadas:

[...] Me vestí precipitadamente, corrí a la puerta... ¡qué tumulto había por el lado de la plaza! Grupos numerosos de hombres y mujeres corrían en aquella dirección, gritando:

– ¡Viva Fernando VII! ¡Mueran los *chapetones*!

No sé si de intento o casualmente, apareció en la calle el amigo que me había dejado al parecer ofendido con tan extrañas palabras. Capitaneaba la turba de sus compañeros armados de palos y cañas de carrizo; gritaba también como él solo sabía gritar, y le hacían coro los otros como ellos solos podían hacerlo [...] “¡Compatriotas! Yo voy a morir por vosotros” – continué con el sombrero en la mano –; “¡sí!, yo quiero morir aunque me caiga de la horca y me degüelen sobre el empedrado; porque la hoguera que vamos a encender no la apagarán nunca los tiranos, y abrasará todo el continente, ¡Viva la libertad!

– ¡Viva! ¡viva la libertad! – contestó la banda infantil, electrizada por las palabras de Murillo, embellecidas a gusto mío y aumentadas con las que oí a mi maestro [...] (AGUIRRE, 2005, p. 24 y 25).³¹

Nessa perspectiva, o autor traz para o discurso as vozes daqueles que, de certo modo, foram excluídos da construção histórica boliviana. Vale ressaltar que a História, desde o século XVIII, passou a ser considerada como ciência, quando os métodos de escrita e pensamento a respeito da História foram tendo bastante evolução com um maior aprofundamento das análises de estrutura e conjuntura, consubstanciadas pelos ideais iluministas e pela Escola dos Annales francesa. Isso contribuiu para a incorporação de novos tipos de fontes de pesquisa, inclusive com textos ficcionais.

A obediência às divindades ainda era muito forte na primeira metade do século XIX, principalmente as relacionadas ao catolicismo. Como a religião católica tinha, no período da Guerra da Independência da Bolívia, muito poder de persuasão, vários religiosos bolivianos, ou até mesmo estrangeiros, participaram direta e indiretamente dos movimentos independentistas bolivianos, dando ordens ou enfrentando, com armas, os militares espanhóis. Nataniel Aguirre enfatiza muito bem, com detalhes, essas participações em algumas partes de sua obra JR, a exemplo dos seguintes trechos dela extraídos:

[...] Cuando concluyó el consejo, se vino a nosotros el mismo don Estevan, en su alto y ligero frontino, con la espada desnuda ya en la mano, y nos dijo:

– ¡Muchachos! ¡viva la patria!

– ¡Viva la patria! ¡mueran los *chapetones*! – le contestamos.

–Muy bien, hijos míos – repuso –; ahí están los *chapetones*. Vamos a ir sobre ellos. Yo quiero estar a vuestro lado, para ver ahora lo que hacen las *macanas*. ¡Que nadie grite y sólo se cumplan mis órdenes! ¡En columna! ¡adelante! [...] (AGUIRRE,

³¹ [...] Vesti-me à pressa, corri para a porta... que alvoroço do lado da praça! Grandes grupos de homens e mulheres correram naquela direção, gritando:

– Viva Fernando VII! Morram os soldados espanhóis!

Não sei se de propósito ou por acaso, apareceu na rua o amigo que aparentemente me ofendera com palavras tão estranhas. Ele liderou a multidão de seus companheiros armados com paus e bambús; ele também gritava como só ele sabia gritar, e os outros o cantavam como só eles podiam fazer [...] "Compatriotas! Vou morrer por vocês" – continuei com o chapéu na mão –; "Sim, eu quero morrer mesmo que caia da forca e tenha minha garganta cortada nos paralelepípedos; porque a fogueira que vamos acender jamais será apagada pelos tiranos, e queimará todo o continente, viva a liberdade!

-Viva! viva a liberdade! – respondeu a banda infantil, eletrizada pelas palavras de Murillo, embelezadas a meu gosto e acrescidas com as que ouvi do meu professor [...] (AGUIRRE, 2005, p. 24 e 25). (tradução nossa).

2005, p. 66).³²

[...] – Hijos míos, queridos paisanos ¡maldita canalla! les ruego... ¡esto no se puede aguantar! ¡por Dios y la Virgen Santísima!... ¡voy a mandar que ahorquen a esta gaviola de pícaros! – clamaba el buen don Mariano sofocado.

– ¿No somos acaso cristianos? ¡Salvajes! ¡excomulgados!... queridos hermanos – gritaban los religiosos, levantando sobre sus cabezas las cruces de que se habían armado [...] (AGUIRRE, 2005, p. 202).³³

Aguirre, em JR, correlaciona símbolos das culturas ocidental, indígena e católica, com o objetivo da idealização de elementos imagéticos ideais de pátria e liberdade para as gerações futuras (PAZ SOLDÁN, 1986, p. 47-48). Desse grupo de jovens revolucionários, subordinados a alguns religiosos da igreja católica, também participa Juanito, o protagonista da obra em questão, que, quando viveu algum tempo na casa de dona Teresa Altamira, sua tia, uma mulher muito rica, enfrentou diversas humilhações por ela e por seus empregados, principalmente pelo mordomo da casa, o Clemente. Certo dia, ao receber um grito do mordomo, Juanito não se conteve e replicou, como uma forma de resistência às inúmeras injúrias sofridas nesse lugar, conforme o fragmento seguinte:

[...] Y volviéndose súbitamente a mí, me gritó:

– ¿No es verdad, hijo del aire?

No pude contenerme. Aquellas injurias, después de sus últimas humillaciones y del pasado martirio que le debía, me hicieron perder toda paciencia. Le azoté fuertemente la cara de mono con la mano, y seguí a pasos lentos el camino de mi cuarto.

– ¡Atrevido! ¡insolente! ¡botado! – me gritó Feliciano. El miserable debió haber quedado frotándose la cara, con más susto que indignación [...] (AGUIRRE, 2005, p. 92).³⁴

Essa atitude de Juanito lhe resultou na expulsão da casa, quando foi enviado por dona Teresa para uma casinha nas imediações do povoado de Sipesipe, também de propriedade dela, onde passou a conviver com seis colonos que eram também empregados da referida senhora. Juanito permaneceu nesse local até a invasão cometida pelo general Goyeneche e sua tropa. Este militar era latino-americano, nascido em Arequipa, Peru, mas teve um destacado papel nas guerras de independência hispano-americana ao comandar o Exército Realista nas províncias do Rio da Plata e do Peru e recuperar o controle espanhol nesse território, como representante das forças armadas espanholas.

³² [...] Quando o conselho terminou, o próprio Don Estevan veio até nós, em seu cavalo alto e rápido, com sua espada na mão já desembainhada e nos disse:

- Rapazes! viva a pátria!

– Viva a pátria! morram os soldados espanhóis! – lhe respondemos.

"Muito bem, meus filhos", respondeu ele; lá estão os soldados espanhóis. Vamos passar por cima deles. Quero estar ao lado de vocês, para ver agora o que os cacetes fazem. Que ninguém grite e apenas cumpra minhas ordens! Em coluna! Avançar! [...] (AGUIRRE, 2005, p. 66). (tradução nossa).

³³ [...] – Meus filhos, queridos conterrâneos, canalha maldito! Eu imploro... isso não pode ser suportado! Por Deus e pela Santíssima Virgem!... Vou mandar enforcar esse bando de malandros! – exclamou o bom dom Mariano sufocado.

– Não somos cristãos? Selvagens! excomungados!... queridos irmãos – gritavam os religiosos, erguendo as cruces com que se armavam [...] (AGUIRRE, 2005, p. 202). (tradução nossa)

³⁴ [...] E de repente virando-se para mim, ele gritou comigo:

– Não é verdade, filho do ar?

Eu não pude me conter. Aquelles insultos, depois de suas últimas humilhações e do passado martirio que lhe devia, me fizeram perder toda a paciência. Dei um tapa forte em sua cara de macaco com a mão e segui o caminho do meu quarto com passos lentos.

– Audacioso! insolente! enfeitado! Feliciano gritou comigo. O miserável deve ter ficado esfregando o rosto, com mais medo do que indignação [...] (AGUIRRE, 2005, p. 92). (tradução nossa)

Ele chegou com seu exército composto por oito mil soldados, os quais matavam todos os patriotas que encontravam pela frente, quando houve um terrível massacre nesse lugar, do qual Juanito conseguiu escapar muito ferido.

Na Guerra da Independência boliviana, instalou-se um maniqueísmo, que é a evidência do bem lutando contra o mal, retratado na obra JR. Nesse contexto, os patriotas ou insurgentes, os revolucionários colonizados, são os bons tratados pelo narrador; enquanto os realistas, que compunham as tropas espanholas, são os maus. Portanto, há uma exaltação clara aos ideais de pátria, liberdade e outros fatores próprios da literatura romântica, tendo em vista essa obra ser a mais importante do Romantismo da Bolívia e considerada como uma obra fundacional da nação boliviana. Os patriotas tinham o apoio de todos os demais colonizados, sem distinção de sexo nem de idade, todos estavam empenhados em busca de um só propósito: a independência das forças estrangeiras espanholas. Assim sendo, nessas lutas independentistas, havia a participação também de muitas mulheres, sobretudo as casadas, dando suporte aos seus maridos nas batalhas. Os fragmentos seguintes denotam esta assertiva:

[...] – Ya vienen... están en la Angostura. Dicen que matan a todos los que encuentran... que han quemado las casas... ¿qué va a ser de nosotras, Virgen Santísima de las Mercedes? – dijeron todas juntas en quéchua, pronunciando a un tiempo cada una alguna de las frases anteriores u otras parecidas.

La abuela se levantó golpeando fuertemente la mesa con su báculo.

– ¡Ya no hay hombres! – gritó –. Se corren delante de los *guampos* condenados! Ven aquí... ¡vamos, hija! – continuó buscando con la mano a Clara, quien se acercó pálida y temblorosa a ofrecerle el hombro –. ¡Adelante, todos! – concluyó señalando con su palo la calle.

Salimos todos. María Francisca recibió el encargo de cerrar la puerta y de seguirnos. Nuestra intrépida generala no consentía que nadie, ni la infeliz mujer idiotizada se quedase sin participar de la gloria que se prometía hacer a los patriotas.

– ¡Vila la patria! – gritamos al poner los pies en la calle.

– ¡Mueran los *chapetones*! Ahora sí, ahora debemos gritar: ¡mueran los *chapetones*!, hijos míos – exclamó la anciana con voz vibrante que dominaba de los demás [...] (AGUIRRE, 2005, p. 209).³⁵

[...] ¡Qué no vengan los *chapetones*! ¡No faltaba más! ¡que se vayan! ¿qué quieren en nuestra tierra? ¿por qué han de venir si no queremos nosotras? – gritaron las mujeres [...] (AGUIRRE, 2005, p. 211).³⁶

Além das mulheres, Aguirre também trata, em JR, dos indígenas, os quais tiveram uma grande importância nas construções histórica, cultural e identitária do povo boliviano. No Romantismo latino-americano, o índio é utilizado como motivo estético do nacionalismo, valorizando o herói nacional, influência do “mito do bom selvagem”, do filósofo, escritor e teórico político genebrino

³⁵ [...] – Eles já vêm... estão no Desfiladeiro. Dizem que matam todos que encontram... que queimaram as casas... o que será de nós, Santa Virgem das Mercedes? – Disseram todas juntas em quechua, pronunciando ao mesmo tempo uma das frases anteriores ou semelhantes.

A avó levantou-se, batendo com força na mesa com a bengala.

– Não há mais homens! – gritou –. Eles correm diante dos malditos chifrudos! Vem cá... vamos, filha! – continuou procurando com a mão por Clara, que, pálida e trêmula, aproximou-se para oferecer-lhe o ombro. Adiante, todos! – concluiu apontando com a bengala para a rua.

Todos nós saímos. María Francisca recebeu a ordem de fechar a porta e de nos seguir. Nossa intrépida general não permitia que ninguém, nem mesmo a infeliz mulher idiotizada, ficasse sem participar da glória que se prometia dar aos patriotas.

– Vila a pátria! – gritamos ao pôr os pés na rua.

– Morram os soldados espanhóis! Agora sim, agora devemos gritar: morram os soldados espanhóis!, meus filhos – exclamou a velha com uma voz vibrante que dominava as outras [...] (AGUIRRE, 2005, p. 209). (tradução nossa)

³⁶ [...] Que não venham os militares espanhóis! Não faltava mais! deixa eles irem! o que eles querem em nossa terra? Por que eles têm que vir se não queremos? – gritavam as mulheres [...] (AGUIRRE, 2005, p. 211). (tradução nossa)

Jean-Jacques Rousseau, de que “o ser humano era puro e inocente em seu estado natural”. Em JR, Aguirre assinala ou inventa, imaginariamente, o modo de vida dos índios latino-americanos, do território boliviano, destacando vários fatores, dentre os mais relevantes: costumes, crenças e linguagem. No excerto subsequente, há essa comprovação:

[...] – ¿Dónde está Alejo? – le pregunté en quéchua, o más bien en ese feísimo dialecto de que se sirven los embrutecidos descendientes de los hijos del sol.
– Se fue hace tres días – me contestó.
– ¡Pero si yo vine con él anoche!
– Eso fue la noche de la guerra.
– ¿Y cuántos días han pasado?
– Ahora es domingo; la guerra fue en martes. Uno, dos, tres, cuatro... ¡cinco días!
– Pero ¿qué me ha sucedido?
– Cuando te traje don Alejo en sus brazos, como a una *guagua*, no querías acostarte y nos reñías muy enojado. Al día siguiente vino el *Callaguaya*; te dio un agua olorosa de yerbas hervidas; te ha hecho poner sinapismos de *centella* y creo que ya te ha curado. Esta mañana hizo unas rayas con carbón sobre una piedra; sopló un puñado de coca; vio de qué modo caían las hojas, y me dijo que al despertarte hoy mismo estarías sano y me pedirías de comer.
El *Callaguaya* debía ser uno de esos indios médicos y adivinos de la provincia de Larecaja de la Paz, que actualmente recorren todavía gran parte de la América del Sur ejerciendo su extraño oficio, cargados de yerbas y drogas que sólo ellos conocen [...]. (AGUIRRE, 2005, p. 123-124).³⁷

No período da Guerra da Independência boliviana, alguns índios foram recrutados pelos realistas espanhóis; mas a maioria deles, segundo o autor, se rebelaram em apoio aos patriotas, quando muitos participaram ativamente das lutas com armas rudimentares, como: flechas, pedras e paus; outros ajudavam no socorro dos patriotas feridos. Essa participação dos indígenas bolivianos nos conflitos teve como objetivo não somente a defesa da pátria, mas ainda a liberdade e a preservação de seus valores culturais e religiosos, o que é cultivado até os dias hodiernos.

Os confrontos entre a história e a literatura observados na obra *JUAN DE LA ROSA: memorias del último soldado de la Independencia*, de Nataniel Aguirre (JR)

A publicação da obra JR ocorreu em duas edições. A primeira foi no formato de folhetim, publicada no jornal *El Heraldo*, em Cochabamba; a segunda aconteceu, nesse mesmo ano, no dia 14 de setembro, em forma de livro. Esse romance, que faz parte do Romantismo boliviano, é de caráter autobiográfico, uma vez que o seu autor trata de uma época histórica em que germinaram os primeiros conflitos entre os colonizadores e os colonizados, cujo motivo era a tentativa de libertação

³⁷ [...] – Cadê o Alejo? – perguntei-lhe em quechua, ou melhor, nesse dialeto feio dos descendentes embrutecidos dos filhos do sol.

– Ele saiu há três dias – respondeu.

– Mas eu vim com ele ontem à noite!

– Essa foi a noite da guerra.

– E quantos dias se passaram?

– Agora é domingo; a guerra foi na terça-feira. Um, dois, três, quatro...

cinco dias!

– Mas o que aconteceu comigo?

– Quando Don Alejo trouxe você em seus braços, como um bebê, você não quis se deitar e nos repreendeu com muita raiva. No dia seguinte, veio o Callaguaya; ele te deu uma água perfumada de ervas fervidas; ele te fez colocar poeiras fáscentes e acho que já o curou. Esta manhã ele fez algumas linhas de carvão em uma pedra; soprou um punhado de coca; ele viu como as folhas estavam caindo e me disse que quando acordasse hoje estaria saudável e me pediria para comer.

O Callaguaya deve ter sido um desses médicos e adivinhos índios da província de Larecaja de la Paz, que ainda hoje percorrem grande parte da América do Sul exercendo seu estranho ofício, carregados de ervas e drogas que só eles conhecem [...]. (AGUIRRE, 2005, pp. 123-124). (tradução nossa)

do domínio colonizador da coroa espanhola. O autor inicia a sua narrativa apresentando uma carta destinada a um “Señor Don N... N...”, emitida por “J. de la R.”, iniciais do nome de um coronel aposentado, Juan de la Rosa, o qual, com a presença de sua família e de alguns amigos, festejam uma data comemorativa boliviana, a batalha de Aroma. Nesse encontro, houve um desentendimento entre esse coronel e sua esposa, Merceditas, e, por essa razão, o velho Juan de la Rosa decide publicar as suas memórias concernentes ao período da guerra, da qual ele participou.

[...] Esto me puso serio; me hizo reflexionar, y vine aquí, a mi cuarto, para escribir esta carta.

– Con el título que me ha dado mi mujer – me he dicho –, puedo ya pedir a la juventud de mi querido país que recoja alguna enseñanza provechosa de la historia de mi propia vida.

Creo, además, que ha de haber en ella detalles interesantes, un reflejo de antiguas costumbres, otras cosillas, en fin, de que no se ocupan los graves historiadores [...]³⁸ (AGUIRRE, 2005, p. 4).

Assim, Nataniel Aguirre, em JR, recria a historicidade da Guerra da Independência da Bolívia, dando uma nova versão e, para esse trabalho, ele opta por um narrador em primeira pessoa (narrador personagem) de caráter romântico, com o nome de Juan de la Rosa, que assume um papel de personagem protagonista na trama da obra. Ele narra a sua própria trajetória, da infância à fase adulta, vivida no período da Guerra da Independência da Bolívia, primeira metade do século XIX, cujos acontecimentos se dão quase todos em Cochabamba. Nesta perspectiva do autor, a trama dessa obra é consubstanciada por meio do memorialismo ficcional, contribuindo, dessa forma, para uma reconstrução histórica com evidências de fatos que não foram retratados por historiadores durante esse período da História da Bolívia e, nesse contexto memorialístico, Juan de la Rosa narra a sua participação nas lutas independentistas de seu país. Assim, a trama envolve um profundo desdobramento de fatos reveladores das iniquidades cometidas pelos colonizadores espanhóis e as manifestações de lutas dos patriotas bolivianos contra a hegemonia e o poder político dos estrangeiros. No princípio desses conflitos de guerra, aparece a figura de um menino órfão que busca entender a razão da tirania dos colonizadores e também descobrir quem eram os seus pais biológicos, visto que foi criado por uma mãe adotiva, Rosa, que morre de tuberculose quando Juan de la Rosa, o Juanito, assim chamado quando era criança, tinha oito anos de idade. O desfecho da obra ocorre justamente quando Juan de la Rosa, já crescido, encontra o seu genitor em um leito de morte, restando ao rapaz apenas a missão de fechar os olhos do seu falecido pai, Don Carlos Altamira, que tinha acabado de morrer.

Dessa forma, a trama de JR é contada, de acordo com a vivência do narrador, o qual foi, segundo o autor, o único sobrevivente revolucionário boliviano do período da guerra, Juan de la Rosa, que, aos setenta e dois anos de idade, resolve reconstruir, por meio da escrita, a sua história, da infância à juventude, vivida na cidade de Cochabamba, envolvendo os acontecimentos que lhes foram mais significativos no seu trajeto como participante das rebeliões independentistas vitoriosas e fracassadas, almejando a emancipação do seu país do domínio espanhol. Nesse contexto, a temática principal, em JR, compreende a vida política da Bolívia e a legitimação da identidade do povo boliviano, gerando um processo tenso entre as vidas pública e familiar.

³⁸ Isso me deixou sério; me fez refletir, e vim aqui, ao meu quarto, para escrever esta carta.

– Com o título que minha esposa me deu – disse a mim mesmo – posso agora pedir aos jovens de meu amado país que recolham alguns ensinamentos úteis da história de minha própria vida.

Acredito também que deve ter detalhes interessantes nela, reflexo de costumes antigos, outras coisinhas, enfim, que historiadores sérios não tratam [...] (AGUIRRE, 2005, p. 4). (tradução nossa)

JR é considerada por alguns críticos e historiadores bolivianos como o encabeçamento da literatura da Bolívia e principiadora da nação desse país, tendo em vista abordar uma época muito importante para o povo boliviano, os primeiros manifestos independentistas, os quais foram decisivos no processo formativo de uma sociedade soberana, livre das amarras do poder estrangeiro. Nessa concepção, considerada como uma obra fundacional, consideremos o que assevera Hall com relação ao processo formativo identitário que, embora com qualquer espécie de caráter, essa formação revela uma história de nós mesmos, uma narração do eu, que é estabelecida por meio da memória (HALL, 2006, p.12).

Nataniel Aguirre reforça, por meio do memorialismo do narrador, citações de alguns historiadores, envolvendo tanto os clássicos estrangeiros quanto os contemporâneos e nacionais, não concordando com algumas concepções ideológicas em se tratando da formação histórica da Bolívia, tendo em vista alguns terem criado um imaginário histórico boliviano, no qual os prejuízos, desse país, sobretudo territoriais, não são tratados, de maneira eficaz, assim como os discursos e posicionamentos dos povos indígenas bolivianos que quase não aparecem na trama, levando-nos a crer em um preconceito para com essas pessoas, uma vez que tiveram uma participação ativa nos movimentos independentistas, o que alguns historiadores positivistas apagaram, priorizando, assim, os discursos hegemônicos dos colonizadores espanhóis.

Convém reforçar que Nataniel Aguirre faz menções depreciativas a alguns historiadores responsáveis por esse apagamento, a saber: “El enérgico historiador español don Mariano Torrente, cuya obra sobre la revolución hispanoamericana me encanta y diverte [...] por las lindezas que regala a los patriotas ...” (AGUIRRE, 2005, p. 112)³⁹ e as reportagens a “Eufronio Viscarra” (AGUIRRE, 2005, p. 141) e a “B. Mitre” (AGUIRRE, 2005, p. 221). Ele ainda reforça essa sua indignação a respeito dos historiadores:

[...] ¡Sin embargo de todo esto, los historiadores de mi país apenas hablan de paso del “combate de los cañones de estaño”! ¡No han visto lo que dijo de él la prensa de Buenos Aires y repitió la de toda América y tuvo más de un eco más allá del Atlántico! [...] (AGUIRRE, 2005, p. 220).

Nessa perspectiva, observamos que Nataniel Aguirre tem uma grande preocupação: a reconstrução histórica, por meio da ficção, das lutas de um povo sedento de liberdade. Dessa forma, esse autor subverte a verossimilhança dos fatos, projetando uma contextualização histórica recheada de ideologias. E em se falando de cargas ideológicas, Bakhtin (2009) assegura que o discurso não é neutro, é ideológico.

Em se tratando de posicionamentos discursivos ideológicos, Homi Bhabha aborda em seu texto *O compromisso com a teoria*, que, mesmo evidenciados de maneira tensa, esses posicionamentos objetivam novas definições e entendimentos a respeito dos verdadeiros fatos sobre história, cultura e sociedade, fatores estes que são dependentes de tempo e espaço. Reforça ainda que é imprescindível a implementação de ambientes onde haja discussões referentes aos saberes e verdades concernentes às concepções discursivas ideológicas (BHABHA, 2005, p. 43-69).

Nessa busca por tradições culturais no passado de determinados locais e povos, segundo Homi Bhabha, não se encontrará uma originalidade identitária e tradicional, visto que, nessa reencenação cultural da tradição, surgem novas possibilidades de compreensões a respeito da formação identitária de algum grupo étnico, além das fronteiras étnicas, que também são responsáveis para o reconhecimento da identidade de um povo.

³⁹ "O enérgico historiador espanhol Don Mariano Torrente, cujo trabalho sobre a revolução hispano-americana me encanta e diverte [...] pelas lindezas que presenteia os patriotas [...] (AGUIRRE, 2005, p. 112). (tradução nossa)

Ao trazermos o passado para a cena, introduzimos outras temporalidades culturais ilimitadas na invenção da tradição. Ademais, como as lutas independentistas do povo boliviano foram travadas na lógica do binarismo entre colonizadores europeus e colonizados, houve uma maior possibilidade de subversões e transgressões, pois segundo Bhabha (2005, p. 44), “as formas de rebelião e mobilização popular são frequentemente mais subversivas e transgressivas quando criadas através de práticas culturais oposicionais”. Desse modo, o autor confirma:

O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição "recebida". Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (BHABHA, 2005, p. 21).

Nesse sentido, os traços culturais e identitários do povo boliviano, encenados por Nataniel Aguirre em sua obra JR, são reconstruídos, à sua maneira, ao reinventar não somente as tradições cultural, ideológica e histórica, mas também as formações identitárias. O autor busca uma riqueza de detalhes mais simples possíveis, para contar fatos relevantes, ocorridos durante os conflitos independentistas na Bolívia.

Quando se vale do romance histórico, por meio do memorialismo do seu narrador, Nataniel Aguirre está se situando, também, na época inicial da modernização no território boliviano. Isto é fato porque, no século XIX, ocorreram diversos avanços não só na Europa, como também na América Latina, sobretudo com relação aos processos industriais, tecnológicos, científicos e comerciais, que, de certa forma, são resultados do Século das Luzes (XVIII), asseverados pelos preceitos do Iluminismo e da Revolução Francesa (BERMAN, 2007). Com esse artifício, Aguirre põe no papel o dia a dia dos habitantes de Cochabamba, uma cidade boliviana que teve um grande desenvolvimento em fins do século XIX, a respeito de um contexto histórico em que surgem as contradições socioculturais e estéticas, motivadas pela modernização.

Acerca do título da obra, podemos inferir que o nome “Juan de la Rosa” é decorrente do trabalho implícito do personagem Juanito, para que haja uma distância entre o narrador e o autor da obra. Nessa perspectiva, vale ressaltar que o nome do narrador não aparece em nenhum lugar da trama, mas no prólogo da obra, são evidenciadas as iniciais “J. de la R.”, o que nos leva a crer em uma caracterização do gênero autobiográfico (PAZ SOLDÁN, 2005, p. XIV). Dessa forma, acreditamos que Juanito seja o personagem principal e protagonista da obra, pois toda a sua trajetória está inerentemente relacionada com as lutas independentistas e com a liberdade política, formando, paralelamente, duas tramas dentro da obra, as quais são interdependentes, a saber: a luta pela independência do país e a luta pela liberdade de Juanito.

Considerações finais

Realizamos um estudo sobre um fator pouco conhecido por muitas pessoas, inclusive os brasileiros, que é a literatura boliviana. Em se tratando de Brasil, deveria ser diferente, tendo em vista a Bolívia fazer fronteira com o nosso país nos Estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia e Acre. Vimos que a Bolívia é um país complexo, formado por uma grande diversidade etnocultural e, por essa razão, é motivo para o desenvolvimento de várias pesquisas sobre esse espaço tanto na literatura como em outras áreas científicas. Pensar os discursos de resistência no processo de Independência da Bolívia, por meio de textos memorialistas, é mostrar outras faces da história

oficial, que, de certa maneira, foram apagadas, silenciadas, quando foram privilegiados os discursos hegemônicos dos colonizadores em detrimento dos discursos de resistência dos povos dominados.

Referências bibliográficas

- AGUIRRE, Nataniel. *Juan de la Rosa: Memórias del último soldado de la Independencia*. “Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho”, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Questões de literatura e de estética: A teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- _____. (VOLOSHINOV) **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense, 2010.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: A aventura da modernidade**. Trad. Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Cia das Letras, 2007.
- BHABHA, H. K. “O compromisso com a teoria”, In: BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila e outras. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales: 1929-1989**. São Paulo: Edit. Univ. Estadual Paulista, 1991.
- CARUSO, Raimundo C. e CARUSO, Mariléa L. “**BOLÍVIA jakaskiwa**”. “Florianópolis: Inti Editorial”, 2008.
- DIEHL, Astor Antonio. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Trad. Antônio Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Editora Vega. 1992. p. 129-160.
- _____. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HALL, S. Notas sobre a desconstrução do ‘popular’, In: HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia Resende e outros. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.
- LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 1987.
- LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**. De Rousseau à Internet. Organização de Jovita Maria G. Noronha. Trad. Jovita Maria G. Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- PAZ SOLDÁN, Alba María. M. **Una articulación simbólica de lo nacional. Juan de la Rosa de Nataniel Aguirre**. “University of Pittsburgh, Faculty of Arts and Sciences”. Pittsburgh: Inédito, 1986.
- _____. Prólogo. In: *Juan de la Rosa: Memórias del último soldado de la Independencia* (p. IX-XXX). “Caracas, Venezuela: Ayacucho”, 2005.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Cortez, 2007.
- VARGAS, José Santos. **Diário de un soldado de la independencia**. “La Paz: Plural editores y equipo editorial de la BBB (Biblioteca del Bicentenario de Bolivia)”, 2016.
- Enviado em 31/12/2023
Avaliado em 15/02/2024

¿DÓNDE ESTÁ EL ÉXITO? ANÁLISIS DEL LIBRO “EL ÉXITO PASO A PASO”

Thiago Barbosa Soares⁴⁰

Resumen

Este artículo tiene como objetivo describir e interpretar, desde la perspectiva del Análisis del Discurso (AD) derivada principalmente de la obra de Michel Pêcheux, la construcción del significado(s) de éxito en la obra "O sucesso passo a passo" de Max Gehringer y realizar, a partir del interdiscurso, la constitución de un discurso de éxito en la sociedad brasileña actual. Para ello, utilizaremos la metodología cualitativa de descripción y examen de fragmentos del libro a través de conceptos como formación discursiva, interdiscurso, intradiscurso y sujeto.

Palabras clave: análisis del discurso; "éxito paso a paso"; éxito.

Abstract

This article aims to describe and interpret, from the perspective of Discourse Analysis (DA) derived mainly from the works of Michel Pêcheux, the construction of the meaning(s) of success in the work "O Sucesso Passo a Passo" of Max Gehringer and perceive, from the interdiscourse, the constitution of a discourse of success in current Brazilian society. For that, we will use the qualitative methodology of description and examination of excerpts from the book through concepts such as discursive formation, interdiscourse, intradiscourse and subject.

Keywords: discourse analysis; "Step by step success"; success.

Resumo

Este artigo tem por objetivo descrever e interpretar, sob a ótica da Análise do Discurso (AD) derivada principalmente dos trabalhos de Michel Pêcheux, a construção do(s) sentido(s) de sucesso na obra "O sucesso passo a passo" de Max Gehringer e perceber, a partir do interdiscurso, a constituição de um discurso do sucesso na atual sociedade brasileira. Para tanto, empregaremos a metodologia qualitativa de descrição e exame de trechos do livro por meio dos conceitos, como formação discursiva, interdiscurso, intradiscurso e sujeito.

Palavras-chave: análise do discurso; "O sucesso passo a passo"; sucesso.

Introducción

¿Qué es el éxito en una sociedad altamente compleja? Se pueden encontrar respuestas a esta pregunta que escapan a la cuestión de la circulación de los sentidos. El éxito ha alcanzado el orden del discurso y se ha convertido en un valor inherente a la vida contemporánea, por lo que podemos buscarlo en cualquier campo de la acción humana. Sin embargo, existen espacios de producción y circulación de sentidos que pretenden no sólo tender el puente hacia el éxito, sino también venderlo a un precio asequible a quienes pueden pagarlo. ¿Existe más de un tipo de éxito o está tan bien alineado con el discurso social (ANGENO'I, 2015) que rige como mandato sin importar su "naturaleza"? Se encuentra aquí, en la investigación de la obra "O sucesso passa a passo", cuestiones de cómo se construye discursivamente el éxito en un supuesto manual para encontrarlo / practicarlo. Para dar soporte teórico y metodológico a este análisis, utilizamos el Análisis del Discurso Francés derivado de la obra de Michel Pêcheux. Así, consideramos que

⁴⁰ Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Bolsista de produtividade do CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8919327601287308>. Orcid: <https://orcid.org/0000.0003.2887.1302>. Email: thiago.soares@mail.uft.edu.br.

En el discurso es donde residen los significados atravesados por la historia, las constricciones de la fuerza y el choque ideológico. Siendo el texto la efectuación lingüística de la que hacen uso los sujetos en sus prácticas discursivas. Es también en el discurso donde se encuentran las múltiples interpretaciones orilladas por el texto y, en consecuencia, las lecturas de éstas. Si el texto es la unidad de sentido lingüísticamente estructurada, el discurso es dispersión y restricciones de los significados socialmente circulantes (SOARES, 2018a, p. 83).

Es, entonces, en el funcionamiento discursivo de la obra "Éxito paso a paso" que aplicaremos los conceptos de formación discursiva (en adelante FD) para deducir rasgos sociales, ideológicos y lingüísticos presentes en la constitución enunciativa del texto; de interdiscurso y su continua relación con el intradiscurso para demostrar las relaciones externas e internas concernientes a las condiciones de producción de los fragmentos bajo análisis; de sujeto para observar las variaciones textual-discursivas en la diseminación de (efectos de) significados de éxito en la fabricación de sujeción a una ideología dominante. Ahora bien, aun así no rehuiremos buscar otra literatura especializada tendente a mayores aportaciones que puedan clarificar nuestro ahora objeto de examen y para lo cual nos desplazamos de inmediato.

Bajo análisis: "Éxito paso a paso"

El autor de la obra, cuyo título figura más arriba, es Max Gehringer. Se trata de alguien que, según la oída del libro, tiene un programa de radio en "CBN". Además de eso, fue comentarista en el programa de televisión "Fantástico", escribe artículos para revistas, como "Época", entre otras; también tiene otros libros publicados, da conferencias y tiene una larga carrera como ejecutivo. Estos datos confieren un efecto de verdad a lo que dice y, entre otras cosas, retoman interdiscursivamente la concepción de que si alguien escribe y habla, especialmente en los medios de comunicación, merece y merece atención por lo que dice. Con ello, se configura el camino de lectura a seguir por el lector. Sumado a esta información, en los datos de catalogación encontramos el año de esta 1ª edición, 2010. Sobre los campos de conocimiento a los que se vincula la obra, son: "profesiones", "metas", "logro" y "éxito", siendo el sintagma "éxito" especificado por "aspectos psicológicos". No habría necesidad de relacionar el título "Éxito paso a paso" con sus temas catalográficos para iniciar una inferencia, que es que el autor pretende enseñar la(s) manera(s) de alcanzar el éxito. En otras palabras, Gehringer, que conoce los pasos del éxito, dará lecciones bien explicadas para que sus lectores puedan dar pasos (no en cualquier dirección), principalmente en la dirección del éxito deseado (por el interlocutor del autor).

Otro punto a destacar se refiere a la configuración interna del libro, ya que no tiene capítulos *propriamente dichos*, sino breves ensayos en tono de crónica. En total son 88, entre los que hay algunos con dos páginas y otros con cuatro. Sin embargo, antes de dar ningún paso, Gehringer hace una introducción en la que intenta conectar todas las cuestiones que aborda en sus breves ensayos, ya que tratan temas muy variados, que van desde cómo hablar hasta cómo vestir. Desde el principio, el autor (re)produce el éxito como un logro, en la medida en que éste es el efecto de saber cómo realizar, llevar a cabo, hacer innumerables actividades. Además de los consejos de comportamiento en muchas situaciones.

En este sentido, podemos entender que estamos ante una especie de manual del éxito. Como todo manual, "Éxito paso a paso" pretende enseñar el camino, entre otras cosas, "más fácil", "más rápido" para alcanzar una meta, el éxito. Por lo tanto, éste será el todo al que converjan los pasos desarrollados por Gehringer, por lo que nos centraremos en las partes en las que el éxito se materializa de forma más vívida a través del discurso-texto, ya que el éxito está en juego a lo largo de todo el libro. En su breve introducción, Max Gehringer aporta una especie de comprensión global del éxito fundamental para el desarrollo de la obra. Para observarlo, es en el despliegue del hilo de la relación

entre lo lingüístico y lo discursivo en lo que nos basamos para realizar el análisis. Veamos, pues, el fragmento con el que comienza esta sección:

Cuando leemos la biografía de alguien que ha triunfado en su actividad profesional, no es raro sorprenderse pensando: "¡Pero si esta persona tuvo una infancia como la mía! Es cierto. Los profesionales que triunfan no son tan diferentes de los demás. *Lo que les hace diferentes es precisamente el éxito* (GEHRINGER, 2010, p. 9; el subrayado es nuestro).

En un primer momento, podemos decir que Gehringer concibe el éxito dentro de la profesión. A partir de esta constatación, encontramos en las condiciones de producción de la obra el hilo conductor del eje interdiscursivo, concretamente, el interdiscurso en el que "El éxito está en la balanza". En esta producción discursiva, el éxito se entendía también, pero no sólo, en la *actividad profesional*. Sin embargo, ¿habría otro tipo de éxito, en la sociedad capitalista actual, si no estuviera vinculado a la profesión? ¿No es a través de ella que el capital hace girar sus engranajes, proporcionando a los sujetos posibilidades de consumo? ¿Habría otro tipo de éxito que compartir socialmente y, por tanto, necesitaría de una exposición mediática masiva distinta a la profesional? Si por estas cuestiones hubiera otro éxito que no perteneciera al trabajo, no estaríamos ante un sujeto social, algo obtuso de cogitar. Sin embargo, lo más sintomático en el corte anterior es la admisión del éxito como diferenciador, por lo que "todos", en principio, parecen ser iguales al autor. Todo el mundo puede hacer lo que hacen los sujetos de éxito, pero entonces ¿qué es el éxito? Los profesionales que tienen *éxito no se diferencian mucho de los demás*, lo que les hace *diferentes es precisamente el éxito*. Al utilizar la construcción lingüística "no son muy *diferentes*" para atenuar la disimetría entre los que tienen éxito y los que no lo tienen, percibimos un medio por el cual la diferencia, que no es mucha/grande, se destaca como fundamental para el sujeto autor del libro, ya que se ha preocupado por registrarla. Además, vemos que el autor expresa el éxito como algo que se hace, es decir, el éxito es objeto directo del verbo "hacer". Uno de los efectos de significado del éxito como objeto es precisamente ser el producto de acciones (dadas), y, éstas pueden ser realizadas por *otras personas*. De este modo, existe una operación lógica para que "Éxito paso a paso" adquiriera significado.

Otro punto importante aún en relación al recorte mencionado es el uso sintagmático de éxito. Tenemos un *éxito* como complementador (CASTILHO, 2012) de *devenir*, en que éxito no es del orden de lo conocido, no siendo especificado. A diferencia de *Los profesionales que hacen el éxito*, porque aquí el éxito funciona como un adjetivo que especifica el tipo de profesional para el que el determinante "el" es índice de pre constructo(s). Así, los profesionales que el autor no cita serán, por el lector, buscados en la red de memoria del interdiscurso. Pues lo que *los diferenciará es exactamente el éxito* y los conocidos, en consecuencia. Sin embargo, lo que más llama la atención en este último empleo de éxito es su función de sujeto, en el que el patrón SVO se modifica, no sin razón, creando un efecto de evidencia de *éxito*. Dicho esto, tal proceso no ocurriría en una frase como: "El éxito es exactamente lo que los hará diferentes". Es decir, al iniciar el período con dicha oración subordinada, se crea una expectativa en torno al núcleo de la frase nominal éxito que cierra oportunamente la última oración del primer párrafo de la introducción de "Éxito paso a paso". Así, el éxito adquiere diferentes efectos de significados para lograr la evidencia, como el propósito (tanto en la formulación lingüística como) de la *actividad profesional*. Más adelante, todavía en la introducción, Max Gehringer, para cerrarla, hace algunas afirmaciones sobre el éxito:

El camino hacia el éxito no es una línea recta. Está lleno de subidas, bajadas, contratiempos estratégicos y desvíos. Lo importante es que cada paso dado tenga un sentido, un propósito y una dirección. Hay que tener valor, siempre, pero sin perder nunca el sentido común (2010, p. 13).

Una conclusión textual significativa porque, por un lado, no promete cambiar la vida de nadie, por otro, hace que el *camino hacia el éxito sea* "difícil", por lo que se hace necesario un manual que ayude a recorrerlo. No ser recto, estar lleno de subidas y bajadas son características constitutivas de un tipo de camino muy desagradable, así que ¿por qué tanto esfuerzo? Una pregunta que parece tener una respuesta obvia, como dice Benveniste: "La pregunta puede sorprender, como todo lo que parece cuestionar la evidencia, pero a veces es útil pedir a la evidencia que se justifique a sí misma" (2005, p. 284). Sin embargo, en este caso, ¿qué justificaría, a pesar de todo, el afán de éxito? Gehringer no toca, ni de lejos, este cuestionamiento, ya que el éxito es la necesidad que pretende satisfacer su libro "Éxito, paso a paso". Por ello, el autor sigue en sus "pasos" dando lecciones sobre cómo debe comportarse un candidato a un puesto de trabajo en la entrevista, e incluso señala contenidos y tiempos para el discurso previsto. Para ello, da ejemplos de cómo adquirir éxito en los procesos de selección, de forma explicativa. El objetivo es mostrar por qué algunos comportamientos son aceptados y otros no, en el contexto de la contratación profesional. Entre los puntos iniciales abordados está la perspectiva temporal. Gehringer afirma:

El error que cometen muchos jóvenes profesionales es pensar en los objetivos a largo plazo antes incluso de haber hecho los deberes a corto y medio plazo. Si un aprendiz empieza a pensar y hablar como un directivo, señalando los errores y las soluciones que ve para la empresa, lo más probable es que no le contraten (2010, p. 32).

El escritor tiene mucha razón al expresar este razonamiento, ya que es tal como dice el título, es decir, "Éxito paso a paso". En este diapasón, no tiene sentido, en la sociedad brasileña contemporánea en la que el poder emana de unos pocos, que los *jóvenes profesionales piensen* en metas a largo plazo, y mucho menos que señalen los *errores y las soluciones* que perciben en una empresa. En resumen, el intradiscurso producido por Max Gehringer se aloja en la red discursiva cuyo tejido posibilita efectos de sentido como "el trabajador debe necesariamente empezar desde abajo". A partir de esto, podemos argumentar que la sociedad cuyo trabajador debe ser inicialmente de "abajo" presenta la segmentación de los sujetos, en la que la confrontación puede tener lugar de varias maneras. Entre ellas, una especie de servilismo postulado en el fragmento anterior en el que podemos escuchar el eco de la crítica de Sérgio Buarque de Holanda a las "raíces" de Brasil, en filigrana, la formación del trabajador, porque:

El trabajador, en cambio, es el que ve primero la dificultad a superar, no el triunfo a alcanzar. El esfuerzo lento, poco gratificante y persistente, que, sin embargo, mide todas las posibilidades de despilfarro y sabe aprovechar lo insignificante, tiene para él un significado muy claro. Su campo de visión está naturalmente restringido. La parte es más grande que el todo (HOLLANDA, 1998, p. 44).

Esto nos aporta un fuerte indicio de que los "pasos" del escritor sancionan prácticas ideológicas de mantenimiento del *statu quo* ante la sociedad. Por eso es tan importante para los *jóvenes profesionales* adquirir, o mejor dicho, alcanzar el éxito, no "pasar la carreta delante de los bueyes". En otras palabras, el futuro debe venir después del presente, porque el éxito está en este tiempo lejano, en el que los *objetivos a largo plazo* deben permanecer dando fuerza al profesional, que tiene sus dificultades en el presente. Así, el trabajador en su "lento esfuerzo" por proveer su sustento promueve al mismo tiempo la continuidad de la estratificación de sí mismo, por extensión, de la sociedad. Tal vez una forma tácita de éxito para Gehringer sea que el aparato capitalista avanza "paso a paso".

En este sentido, el escritor parece demostrar conocimientos sobre el mundo profesional, junto con una supuesta posición de prominencia, ya que diserta en tono de consejero sobre cómo adquirir o *alcanzar* el éxito. En términos metafóricos, para que un estratega recomiende determinadas tácticas, debe conocerlas bien, sobre todo las circunstancias de sus puestos de trabajo. Dicho esto, el autor suscribe la FD del éxito con el enfoque más o menos específico del ámbito de trabajo. Se puede

notar la corroboración de este enfoque entre tantos momentos de la obra, pero uno en particular nos ayuda a reflexionar sobre lo que el escritor considera un primer paso hacia el éxito. Es decir, la introducción en el mundo del trabajo como ascenso en la actual sociedad de consumo. Para ello, expresa los cursos técnicos como "puertas". Tras tratar brevemente este tema, sintetiza sus ideas en un párrafo final, que es:

En resumen, para quienes necesitan trabajar, el curso técnico sigue siendo la forma más fácil de entrar en el mercado laboral, porque la competencia es menor. El curso tecnológico es la opción para quienes tienen un enfoque bien definido y no piensan dar grandes saltos profesionales a medio plazo. La licenciatura puede proporcionar una carrera más amplia, pero la competencia para conseguir el primer empleo será mucho mayor. Por lo tanto, quienes no tengan un buen círculo de relaciones, el llamado *networking*, sufrirán menos si eligen una carrera técnica o la carrera tecnológica correcta (GEHRINGER, 2010, p. 51; el subrayado es nuestro).

En general, el pasaje anterior presenta un punto de vista simplista y casi mecánico sobre el mercado laboral actual en Brasil. A nivel superficial, Max Gehringer repite la *doxa*, para decir lo que mucha gente piensa que es verdad. No es difícil darse cuenta de ello, ya que no aporta ninguna referencia para apoyar su idea; es decir, hace uso de una lógica argumentativa ya aceptada socialmente al construirse como experto en el tema. Es a través de este, entre otros, mecanismos discursivos que el autor (re)crea efectos de verdad.

Dicho esto, el escritor da sus consejos, o mejor dicho, los pasos *para los que necesitan trabajar*. Sin duda, Gehringer pretende llegar a un público amplio, ya que sólo una ínfima parte de la sociedad brasileña actual no necesita trabajar. Hasta aquí, el autor no toca explícitamente la cuestión del éxito, por lo que sus observaciones son sólo *para los que necesitan trabajar*. Por lo tanto, o el éxito es trabajar, o viene después de este último como consecuencia. De ahí la necesidad de aludir a la inserción en el mundo laboral a través de lo ya dicho dentro del discurso sobre el mercado de trabajo. En este sentido, el autor materializa en el texto la formación ideológica que rige el funcionamiento social y que él comparte. No en vano sostiene que su orientación es *para los que quieren trabajar*.

En este sentido, Gehringer propone algunas formas de educación no como fines en sí mismos, pero, sí, como medios de entrada en el importante *mercado de trabajo*. Basándose en sus supuestos conocimientos, emanados de su "experiencia", en los que se percibe la operación interdiscursiva, el autor afirma que el curso técnico es la forma más fácil de entrar en el mercado laboral, en detrimento de la licenciatura. La primera es más rápida en relación con la segunda, porque ambas siguen directrices gubernamentales dentro de las cuales, por regla general, el número mínimo de horas teóricas y prácticas en los cursos técnicos es inferior al de las licenciaturas. Sin embargo, este no es el argumento utilizado por el autor, que afirma que la competencia es menor en los primeros que en los segundos. En otras palabras, Gehringer, además de reducir toda y cualquier complejidad de elección en la formación profesional del sujeto del discurso, invierte la lógica del mercado al afirmar que los profesionales procedentes de cursos técnicos se enfrentarán a una menor competencia en el mercado laboral. O sea, no hay razón para que profesionales formados tan rápido, en relación a otros cuyo tiempo de formación es mayor, tengan su entrada más fácil en el mercado de trabajo. Al contrario, uno de los mayores responsables por la demanda de determinados tipos de empleados es el propio mercado. Sin embargo, el autor lo ignora, quizá no sólo por el sentido común del que hace uso, sino porque se dirige a quienes *necesitan trabajar*. En este *para quién*, el escritor se dirige a alguien que necesita estar listo para el mercado lo antes posible - no es específicamente alguien que no trabaja, porque el grueso del estrato social brasileño ya lo hace antes de concluir estudios técnicos o superiores -, porque para esta persona, el trabajo precede a la educación. Es decir, se estudia lo necesario para que el trabajo sea el mejor posible. Así, el significado de "tiempo" parece haber adquirido, en el extracto anterior, el significante "competencia", efectuando un cambio de significado como el

defendido por Pêcheux (2011 [1971]) (2009 [1975]) en relación a los FD deferenciales. En otros términos, el autor utiliza el sintagma "competencia" para decir efectivamente sobre el "tiempo". En este diapasón, el enunciado anterior gana, entre otros, el efecto de realidad, de verdad, de real.

Además, Gehringer añade al final del extracto, supra, en tono de advertencia que *quien no tiene un buen círculo de relaciones* sufre menos en un curso técnico o con el *tecnólogo adecuado*. Lo afirma en relación con la entrada de candidatos en el mercado laboral. Sin embargo, podemos en un *gesto de lectura* entender que el autor inicialmente da cierta credibilidad a los cursos técnicos, pero se retracta, ya que sostiene con otras palabras que estos son para aquellos que *no tienen buen círculo de relación*. Veamos que este juicio un tanto excluyente expresado en el último período está relativamente bien construido desde el punto de vista lingüístico y argumentativo, por lo que viene a plantear superficialmente lo bien "políticamente correcto". Y así nos encontramos con la explicación prosaica de la razón de la poca competencia entre los profesionales procedentes de cursos técnicos, es decir, *no tienen un buen círculo de relaciones*. En esta lógica, los que tengan *el llamado networking*, hagan lo que hagan, tendrán mejores "oportunidades bajo el sol".

Los consejos, o más bien este paso al éxito que enseña Max Gehringer, tienen un enfoque profesional. De hecho, los demás también se refieren, en mayor o menor medida, al mundo laboral. Prueba de ello es uno de los pasos que el autor comenta sobre la promoción y sus contratiempos. Gehringer plantea la cuestión de las probables razones para que ese ansiado salto profesional no se produzca incluso después de años de trabajo en la misma empresa. Así, desarrolla puntos que a su juicio están relacionados con: el liderazgo, la personalidad, las habilidades empresariales y, finalmente: "El último consejo es prestar atención a las personas que han sido ascendidas recientemente. Lo que la empresa vio en ellos es lo que verá en los futuros ascendidos" (GEHRINGER, 2010, p. 74).

Con este sucinto párrafo termina el autor sus directrices sobre la promoción. Como estas condiciones son desconocidas incluso para el autor, sin embargo, según él, debemos dirigir nuestra atención a *las personas que fueron promovidas recientemente*, porque es en sus "acciones" donde encontramos la clave para *futuros ascensos*. Es decir, Gehringer propone tácitamente a quienes aspiran a dar un salto profesional que imiten a los recién *ascendidos*. El autor de "El éxito paso a paso", en el pasaje anterior, sostiene que prestar atención es, junto con todo lo que se puede hacer, fundamental, porque el camino hacia el éxito ya se ha abierto antes -tanto es así que el éxito es paso a paso-. En otras palabras, nadie crea su propio camino hacia el éxito, seguirá paso a paso el de otro. Esta no es precisamente la propuesta formulada en el título del libro (?).

Frente a esto, Gehringer titula su obra "Éxito paso a paso", hecho que discursivamente abre posibilidades de discusión, ya que en este enunciado título no se trata de cualquier tipo de éxito, sino de "el éxito". A expensas de la preconstrucción virtualmente existente a través del artículo definido "el", el autor invita al lector a buscar lo que "todos" quieren, lo que la sociedad contemporánea propugna como fundamentalmente necesario, por tanto, algo de cuyo conocimiento forma parte el imaginario colectivo. En una palabra, el éxito. El autor, además de permitir esta interpretación, corrobora este razonamiento con su argumento relativo a la imitación, porque es necesario *prestar atención a las personas* de éxito. Es decir, es creando un simulacro de quienes alcanzan el éxito como, según el escritor, el interlocutor condiciona las circunstancias de ascenso al éxito. En este sentido, el *último consejo* no sólo es útil para la carrera empresarial propiamente dicha, sino para cualquier profesión, especialmente aquellas cuyos medios de comunicación (re)producen su foco. Gehringer (re)produce la manifestación, en el intradiscurso, de un interdiscurso en el que su formación ideológica se plasma en la FD de éxito que funciona en su texto. De este modo, sus pasos son progresivos, en los que se percibe una preocupación por el movimiento del sujeto, que no es sino social, encubierto por el trabajo. Para ilustrar algo de lo dicho al respecto, con las propias palabras de Max Gehringer, veamos un fragmento en el que habla de la carrera profesional.

¿Sabía que la palabra carrera deriva de coche? En ambos casos, la satisfacción proviene de la movilidad. Una carrera aparcada es como un coche que nunca sale del garaje. No lo parece, pero cada día se deprecia. Para que la carrera no se quede en el arcén, hay que evitar el trabajo aburrido, el que no lleva a ninguna parte (GEHRINGER, 2010, p. 87).

Arriba tenemos el párrafo en el que el escritor introduce el tema, o más bien el paso "Acelera, no pares". Parte de un tópico frasal interrogativo mediante el cual desarrolla su reflexión metafórica. Así, la pregunta *¿Sabías que la palabra carrera deriva de coche?* sirve para más de un propósito, entre ellos, demostrar un determinado conocimiento, en este caso, el etimológico, hecho que ya crea un efecto de sentido de instrucción. En otros términos, es importante para adquirir credibilidad de los interlocutores, cuando se trata de un tema determinado, mostrar el conocimiento, preferiblemente transmitido al objeto abordado. En este sentido, Gehringer (re)produce este efecto de sentido de instrucción al responder a la propia pregunta; de este modo, entendemos los olvidos n° 1 y n° 2 (PÊCHEUX, 2009 [1975]) (PÊCHEUX; FUCHS, 2010 [1975]) funcionando como elementos fundamentales del proceso discursivo (re)creador de efectos de sentido entre los interlocutores.

Esa carrera de la que habla el autor es una búsqueda incesante de "más". Al comparar la satisfacción del -probable uso del- automóvil con la de la carrera profesional, testifica a favor de sus propias opiniones, de manera que expone uno de los fundamentos de la FD a la que pertenece, a saber, el del éxito. Explicándolo de otra forma, Gehringer no identifica sin razón el trabajo en la sociedad brasileña actual con el vehículo automóvil, porque está en constante movimiento, siempre acelerando en la mejor dirección que no es otra que el éxito. Es decir, es prácticamente imperativo que todos aquellos que no quieran que sus carreras se devalúen, aceleren sus motores, no se detengan ante el riesgo de devaluación. Además, se da un consejo, que puede parecer ingenuo al interlocutor, para que nadie se quede atrás: *hay que evitar el trabajo aburrido, el que no lleva a ninguna parte*. A casi nadie le gustaría un trabajo aburrido y, al decir esto, se cae una vez más en el sentido común o, peor aún, en la necesidad de expresar, de manifestar, produce un decir hueco. Sin embargo, como afirma el autor, la profesión parece tener sentido en sí misma y no es un medio para que los sujetos accedan a bienes y servicios.

En este sesgo, entendemos el proceso ideológico subyacente a las condiciones de producción discursiva, de donde emanan significados del texto de Max Gehringer, ligados al exceso de dichos, produciendo un efecto de *completud* (ORLANDI, 2011). En otros términos, la ideología representa esa saturación, sustentándose en lo ya dicho, significados admitidos por todos como simplemente "naturales", que son responsables por la (re)creación del efecto de evidencia. Éstas, a su vez, componen como una especie de relleno, a veces denso, del "Éxito paso a paso", mostrando, por tanto, que la ideología transita de unas formas materiales a otras siempre (des)simulándose a sí misma. Y, de este modo, las formulaciones lingüísticas, entre las citadas y otras dentro del mismo libro, se anclan en la red discursiva constantemente actualizada por Gehringer, promoviendo el discurso del éxito. Dicho esto, repasaremos una posible interpretación de los efectos metafóricos (PÊCHEUX, 2010 [1969]) producidos en el fragmento anterior que consisten en un interesante juego en el que la carrera es el coche. Así, la comparación del coche parado en el garaje sirve para decir que no se puede estancar uno en el ámbito profesional porque, como ocurriría con el coche, la carrera se devalúa. Tenemos: *Una carrera aparcada (es) un coche que nunca sale del garaje, (por tanto) cada día se va devaluando*.

Sin embargo, un punto neurálgico en el que un contrapunto derriba el argumento creado a partir del efecto metafórico es precisamente cuando atribuimos al coche un estatus diferente, a saber, el de coleccionista. Explicándolo con otras palabras, si el coche era de colección, cuanto más tiempo estuviera en el garaje, más se valoraría. Es decir, al modificar el valor histórico-económico atribuido a ese objeto deslizamos el tejido social, encontrando, entonces, una laguna en la formación ideológica del autor. Ante esto, nos encontramos con el lector (ideal) para el que escribe Gehringer, es decir, el sujeto cuyo coche se devalúa día a día, que tiene que correr tras la pérdida acostumbrada. "Si

pensamos que el autor constituye necesariamente su escritura en la relación con un interlocutor" (ORLANDI, 2011, p. 190), tenemos una coyuntura discursiva en la que prevalece la disimetría social, dado que quien escribe está por encima de aquel para quien lo hace. En otros términos, Max Gehringer detenta un tipo de saber -es la operación del *sujeto ideológico* y del *sujeto hablante de la que habla* Courtine (2009)- con el que obsequia al universo libresco, especialmente a aquellos ávidos de éxito. Sin embargo, el sujeto lector de "Éxito paso a paso" puede o no acercarse a las circunstancias descritas por el autor siguiendo tales pasos, sin embargo, es ineludible la búsqueda casi frenética del éxito en la sociedad brasileña actual que se materializa en la producción discursiva de la obra.

Teniendo esto en cuenta, aunque los pasos enseñados por Gehringer estén vinculados al éxito en el ámbito profesional, representan un fuerte indicio de los significados y temas que se producen hoy en día. Como ejemplo de lo que postulamos, destacamos otro pasaje del libro en cuestión: "En una reunión, lo más importante es ser el centro de atención. Quien no es visto ni oído, no será recordado" (GEHRINGER, 2010, p. 110). Este recorte es el primer párrafo de una sección titulada "En el punto de mira" en el que podemos ver el despliegue de la afirmación anterior, ya que el despliegue textual no es otro que plantear situaciones en las que se puede ser *el centro de atención*. Dicho esto, es necesario cuestionar algunos puntos de la formulación de estos dos periodos anteriores. Empecemos por la no marcación de un sujeto sintáctico explícitamente personal, es decir, no hay alguien que ocupe la posición de sujeto sintáctico. Este hecho queda claro en el primer período, que puede destacarse reformulándolo de la siguiente manera: *Lo más importante es ser el centro de atención en una reunión*. Así, en la estructura vista en SVO tenemos el sujeto oracional representado por: lo *más importante*.

Así, más concretamente, tenemos un sintagma nominal en la medida en que su núcleo es un sustantivo que, a su vez, recibe dos especificadores, "el" y "más". Ambos actúan conjuntamente en aras de resaltar el núcleo del sujeto sintáctico, *importante*. Es en este aspecto en el que el énfasis dado en *importante recae* sobre el predicado cuyo sintagma *centro de atención* tiene su núcleo. En filigrana, este sintagma nominal es depositario de lo anterior, ya que lo importante *es* lo que en este contexto, si no *el centro de atención* (?). En efecto, se fabrica una ecuación entre estas dos frases nominales de tal manera que una se hace equivalente a la otra casi como los juicios sintéticos en la concepción kantiana, produciendo el efecto de descubrimiento secreto, ya que se ha revelado un paso hacia el éxito, si no lo *más importante*, que *es el centro de atención*. En comunión con esto, encontramos la situación de estrechamiento en la que se aplica la ecuación, *en un encuentro*. Sin embargo, este sintagma no se relaciona sinónimamente con "en una reunión concreta", sino con "cualquier reunión", o más bien con "todas las reuniones". No se produciría la misma adecuación discursiva si no se disimulara "toda reunión" *en una reunión*. En otros términos, es a través del efecto metafórico que X se convierte en Y y por el que entendemos un posible índice textual/discursivo de la FD del éxito, es decir, la indeterminación. Sin embargo, no se trata de cualquier tipo de indeterminación, porque parece estar ligada a cualquier sujeto que no represente el éxito. Recuerda incluso a lo que Charaudeau afirma como: "La indeterminación, que se opone al proceso de denominación, se encuentra en ciertos géneros que inscriben el relato en una atemporalidad ("En un día de mayo", "Era una tarde de verano") y en lugares no identificados ("En algún lugar, "Un valle desierto, cerca de las montañas del Cáucaso")" (CHARAUDEAU, 2012, p. 133).

Sin embargo, la indeterminación, como conjeturamos, no se limita al encadenamiento lingüístico, en el que el significado está en una relación preestablecida de las palabras entre sí. Es decir, la indeterminación, como uno de los recursos probables en la producción de efectos de sentido en la FD de éxito, que tratamos *en la expresión en una reunión*, se asemeja a un efecto de sentido diametralmente opuesto a lo que comúnmente se espera de la base lingüística. Sin embargo, hay en este mismo sintagma la congregación tanto de la atemporalidad como de la no-identificación del espacio que Charaudeau trata más arriba, el tiempo es el siempre (efímero) y la identificación es la de

"toda reunión". En este sentido, todo el mundo es "capaz" de tomar como verdad y poner en práctica el paso: *En una reunión, lo más importante es ser el centro de atención.*

Considerando esto, el autor emplea, en muchos pasajes, formas pronominales que no se refieren a la "realidad" o a posiciones "objetivas" en el espacio o en el tiempo" (BENVENISTE, 2005, p. 280; comillas del autor), como "quien". Este es uno de los muchos pronombres indeterminados que se encuentran en "Éxito paso a paso", por lo que plantea algunas cuestiones desde el punto de vista discursivo. En otras palabras, la indeterminación del sujeto sintáctico de la segunda frase del pasaje mencionado puede estar vinculada a la posibilidad real de que todo individuo sea susceptible de convertirse en ese "quién". No hay objetividad en la formulación de las marcas de sujeto, tal vez podamos sugerir un carácter objetivo en el tiempo verbal constitutivo de la frase, a saber, el presente seguido del futuro del indicativo. Hecho que corrobora la actualidad de la afirmación, que, a su vez, no es sino una actualización del axioma popular.

Por lo tanto, es frente a ciertos aspectos indeterminados mencionados que encontramos en este recorte y, por extensión, en otros, un modo de organización textual cuyo resultado, entre otros, es la integración del lector al texto. Es decir, el interlocutor de Gehringer se ve envuelto por las situaciones que se le exponen; sobre todo, aquel que, deseoso de encontrar el verdadero camino hacia el éxito, percibe, en la lectura, circunstancias cotidianas en las que, si no se encuentra del todo, son extremadamente similares a las suyas. En efecto, esta posible repercusión, con toda seguridad, deriva de mecanismos de construcción textual, en filigrana, de una forma pronominal llamada exófora, de la que Marcuschi (2012, p. 68) afirma: "La **exófora** (...) concierne a elementos situacionales, externos al texto y recuperables en la situación directamente y no a través de expresiones correferentes dentro del texto" (el subrayado es nuestro). Por lo tanto, "La exófora prueba la reciprocidad de la interacción entre el uso del lenguaje y la situación de este uso, que actualiza las estrategias de recepción" (MARCUSCHI, 2012, p. 69). Siguiendo la estela de Marcuschi, podemos hipotetizar condiciones de producción en "O Sucesso passo a passo" no sólo referidas a una exterioridad lingüística, sino también a una cierta exterioridad socio-histórico-ideológica en la que está inmerso el sujeto brasileño contemporáneo. Los elementos exofóricos, como *en un encuentro* y *quién*, sirven para ampliar el significado global del enunciado, porque no se refieren específicamente a una situación o a alguien, y pueden atribuirse a la coyuntura vivida por el interlocutor.

En este sentido, entendemos el uso que hace el autor de los recursos textuales como una forma táctica de "ganarse" al público. Nadie podría decir que esto es incorrecto o malo, ya que existen incluso manuales de retórica o incluso de persuasión. Sin embargo, se trata de un compromiso ético con la producción de significados en la sociedad, y corresponde al Análisis del Discurso comprender los mecanismos de producción del discurso (PÉCHEUX, 2006 [1983]), como el discurso del éxito. Éste es el que Max Gehringer (re)construye situaciones en las que supuestamente se pueden "dar pasos" hacia el sueño, el éxito. ¿Es "Éxito paso a paso" nada más que una receta para un pastel prestigioso? Quizá sea algo más "subjetivo", porque el propio autor, por mucho que se haya esforzado en presentar el éxito de una forma u otra, cuando llega al final, su receta parece haber fracasado. Es decir, él mismo expone en última instancia la definición un tanto controvertida del éxito:

Successus es el participio pasado del verbo latino *succedere*, suceder. En otras palabras, el éxito es un hecho que ha sucedido. Cualquiera, incluso el más banal. La forma en que situamos estos hechos en el contexto de nuestra vida es lo que nos da la percepción, puramente personal, de algo extraordinario. Por eso cada uno ve el éxito a su manera (GEHRINGER, 2010, p. 214, énfasis añadido).

Una vez más, el autor pretende crear el efecto de erudición, utilizando la etimología del éxito para convertirlo en un *simple hecho de la vida*. Tras enseñar con dureza los pasos del éxito, Gehringer lo reduce prácticamente a cualquier cosa. Sin embargo, vemos en esta producción discursiva algo más que un relativismo, porque es precisamente a partir de este significado, el más laxo posible, atribuido

al éxito cuya participación efectiva de todos es posible. En otras palabras, después de todos los pasos en el camino del éxito, ciertamente algunos no alcanzarían el alcance. Pero, según el efecto de relatividad creado por el autor al final de la saga, nadie debe preocuparse por haber alcanzado o no la cima, ya que lo importante es *la forma en que situamos estos hechos en el contexto de nuestras vidas*. Además, es en la literalidad de la palabra éxito en la que se apoya el autor para enunciarla como subjetiva, sin embargo conocemos la no literalidad de las palabras (PÊCHEUX, 2009 [1975]). Es decir, el éxito es subjetivo en la medida en que no se obtiene socialmente.

Gehring, entonces, no estaría en contra del discurso del éxito, pero al contrario, disfrazaría el éxito de subjetivo, para que *cada uno vea el éxito a su manera*. Objetivamente, el autor conoce la circulación social de la ideología del éxito hoy en Brasil, desde el título emblemático de su obra "Éxito, paso a paso". Además, congrega esta ideología, porque, como hemos visto más arriba, el DF cuya regulación de sentidos (re)produce en su discurso reasunciones interdiscursivas es, sobre todo, el éxito. Por lo tanto, este "ablandamiento", en una palabra, políticamente correcto, no tiene ningún poder significativo para construir el efecto de subjetividad pretendido por el autor. Tal subjetividad sería tan improbable, de forma análoga, como que en los tiempos actuales se le dijera a un esclavo que sus servicios tienen una importancia fundamental para su amo, porque sin él, el amo no existiría y sin el amo no habría esclavo. Así, se somete a la esclavitud para que el esclavo se someta a ella. Por el contrario, el éxito en la sociedad brasileña contemporánea es, con mucho, no sólo subjetivo, sino inicialmente objetivo, tanto que existen pasos para alcanzarlo, como ha demostrado Max Gehring.

Algunas consideraciones

En esta línea, podemos decir que el sesgo adoptado por el autor de "Éxito, paso a paso" "es mostrar los caminos posibles y los contratiempos de cada uno de ellos" (GEHRINGER, 2010, p. 13), es decir, "El camino hacia el éxito (...) (GEHRINGER, 2010, p. 13)". Por lo tanto, en este trabajo, el éxito no es un estado, fenómeno, objeto o atributo, sino más bien una meta, un objetivo o incluso un lugar (social) a alcanzar. Y, con esto en mente, Gehring expone un *camino para* alcanzar el lugar deseado, paso a *paso*, enseñando que el éxito, especialmente en el universo profesional, depende mucho más del sujeto que de sus condiciones de vida. De lo contrario, sería como contar con la suerte, y "Tener suerte es eliminar de antemano las posibilidades de que algo salga mal. Suerte es estar en el lugar y en el momento en que sucederán las cosas buenas" (GEHRINGER, 2010, p. 10). Así, depende del sujeto alcanzar el lugar del éxito, sin embargo el medio conocido por Gehring para enseñar/aprender el camino del éxito es siguiendo su paso a *paso*.

Ahora, el complejo con dominación neoliberal individualista parece ya haberse instalado en la sociedad brasileña contemporánea, tejiendo su red discursiva en diversos medios de circulación. Paso a paso se llega lejos", sin embargo, el significado de "lejos" ha sido poco observado; hoy "lejos" es éxito, un pre-construido originado en los enfrentamientos y desigualdades de la sociedad donde emerge. La resistencia a su funcionamiento disociada de un cambio efectivo en las estructuras político-ideológicas puede y debe venir dada por la interpretación de sus efectos y por el conocimiento crítico de su FD. ¿Dónde está el éxito? "Lejos".

Referencias

- ANGENOT, Marc. *O discurso social e as retóricas da incompreensão: consensos e conflitos na arte de (não) persuadir*. Carlos Piovezani (org.) São Carlos, SP: EdUFSCar, 2015.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- CASTILHO, Ataliba de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Trad. Angêla M. S. et al. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

- COURTINE, Jean-Jacques. *A análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. Trad. Patrícia C. R. Reuillard et al. São Carlos, SP, EdUFSCar, 2009.
- GEHRINGER, Max. *Sucesso passo a passo*. São Paulo: Globo, 2010.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 6 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas [1975]. In. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Françoise Gadet e Tony Hak (orgs); Trad. Bethania S. Mariani et. al. 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.
- PÊCHEUX, Michel. [1969] Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani [et. al.] 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.
- PÊCHEUX, Michel. [1971]. Língua, linguagem, discurso. In: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice. (orgs.). *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011.
- PÊCHEUX, Michel. [1975] *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.
- PÊCHEUX, Michel. [1983] *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2006.
- SOARES, Thiago Barbosa. *Percurso linguístico: Conceitos, críticas e apontamentos*. Campinas, SP: Pontes, 2018a.
- SOARES, Thiago Barbosa. Sucesso: discursos contemporâneos de capitalização dos sujeitos. In. SOARES, Thiago Barbosa (Org.). *Múltiplas perspectivas em Análise do Discurso: objetos variados*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2018b.
- Enviado em 31/12/2023
Avaliado em 15/02/2024

TRILHAS URBANAS PELO RIO DE JANEIRO DE JOAQUIM MANUEL DE MACEDO

Victoria Wallery Aciole⁴¹

Resumo

Uma cidade possui muito mais do que se imagina. As suas ruas são compostas por imensuráveis caminhos históricos que atravessaram séculos, guardando tesouros significativos que presenciaram a história ocorrer. A memória de toda uma era, de milhares de vidas está atrelada a construções, monumentos, parques e homenagens que nomeiam ruas e avenidas. Foi na cidade onde se surgiu a consciência de modernização, de evolução, pois transformações das mais variadas camadas começaram a ser perceptíveis para o meio social. A cidade é palco constante de metamorfose; cenários surgem e desaparecem tão rapidamente quanto o avançar de um segundo. O principal objetivo deste trabalho é tornar visível o quanto o termo cidade abrange conceitos e conteúdo que por grande parte da população é esquecido e ignorado, pois falar em cidade é discorrer sobre tudo o que envolve o termo *moderno*. Dessa forma, circundaremos a Cidade do Rio de Janeiro, utilizando como fonte, uma das obras do autor Joaquim Manuel de Macedo, sendo assim, seguiremos por Trilhas urbanas por esta cidade, para olhar cautelosamente e por meio de diferentes perspectivas as alterações acometidas pelo passar do século XIX para o XXI, observando como foi tratada a permanência histórica da memória de determinadas localidades.

Palavras-chave: Cidade, narrativa, Joaquim Manuel de Macedo.

Abstract

A city has much more than you imagine. Its streets are made up of immeasurable historical paths that spanned centuries, guarding significant treasures that witnessed history occur. The memory of an entire era, of thousands of lives, is linked to buildings, monuments, parks and tributes that name streets and avenues. It was in the city where the awareness of modernization and evolution emerged, as transformations of the most varied layers began to be noticeable to the social environment. The city is a constant stage of metamorphosis; Scenarios appear and disappear as quickly as a second. The main objective of this work is to make visible how much the term city covers concepts and content that is forgotten and ignored by a large part of the population, as talking about city is talking about everything that involves the modern term. In this way, we will surround the City of Rio de Janeiro, using as a source, one of the works of the author Joaquim Manuel de Macedo, therefore, we will follow urban trails through this city, to look cautiously and through different perspectives at the changes affected by the passing from the 19th century to the 21st, observing how the historical permanence of the memory of certain locations was treated.

Key Words: Narrative, City, Joaquim Manuel de Macedo.

Introdução

A cidade moderna engendrada no século XIX, a partir do urbanismo moderno consolidou o modo capitalista de organizar a produção e a economia. Nesse período, criou-se com um poderoso imaginário de uma nova cidade regida pela ciência e pela racionalidade que se estendeu ao mundo, tendo a Paris do século XIX como paradigma.

⁴¹ Graduanda em Letras/Inglês na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista de Iniciação científica no projeto Cartografias urbanas: centros e margens, sob a orientação da Professora Doutora Luciana Marino do Nascimento.

Abordar o conceito de uma nova cidade é falar também do conceito de modernidade, termo este utilizado por Charles Baudelaire, em seus textos críticos sobre arte e literatura, nos quais o autor observa os mais variados tipos de transformações que ocorrem, sejam elas consideradas benéficas ou não. A partir das rupturas estabelecidas pela modernidade, foi observada a demolição de um modelo de arquitetura por outra; a elaboração de monumentos que marcam cidades e países no mundo; a criação de novos estilos, tanto no âmbito da moda quanto de outros, como musicais, artísticos e literários.

Conforme assinalou Marshall Berman⁴², “O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas,” (BERMAN, 1986, p.25), surgiram muitas inovações a partir da segunda metade do século XIX, dentre elas: medicamentos e técnicas médicas nunca imaginadas em períodos turbulentos da história; a construção de máquinas capazes de contribuir em um processo acelerado de produção de um produto.

É coerente, portanto, informar que o urbanismo moderno se alastrou de uma maneira que não marcou apenas o enredo social da vida real, a vivência ficcional foi construída de acordo com as mudanças que os escritores vivenciaram em seu tempo. As mudanças como eram sólidas, visíveis, se tornavam identificáveis, mais fáceis de serem observadas, mas na modernidade, como alude Marshall Berman, “ser moderno é fazer parte de um universo no qual como diz Marx, tudo que é sólido desmancha no ar”, (BERMAN, 1986, p.24). No entanto, há também a presença daqueles que são consumidos pela ideia de modernização, em logo ter o contato com algo nunca visto e utilizado anteriormente. Em estar apto a viver a mudança ocorrendo em seu entorno, a testemunhar o seu mundo se transformando. Ver a si mesmo se modificando ao vivenciar as oportunidades que chegaram, “Uma das coisas que podem tornar a vida moderna digna de ser vivida é o fato de que ela nos proporciona mais oportunidades”, (BERMAN, 1986, p.15).

O termo cidade etimologicamente deriva de *civitas*, que semanticamente apontava para a “condição de cidadão”, cuja origem é *Cives*, ou seja, o homem que vive na cidade, conforme assinala Nascimento (2021):

O campo semântico *Cidade* tem sua origem no Latim *Civitas, Civitatis*, gerando posteriormente, as palavras cidadão, civilização, que ganham outros contornos no século XIX, de acordo com a própria modificação no conceito de cidade. (NASCIMENTO, 2021, p.5).

A cidade constitui um ambiente social e histórico construído e, de acordo com Nascimento (2018), “é fruto do imaginário e do labor articulado por muitos homens, onde as pessoas se agregam e se desagregam e cada um é, simultaneamente, um fragmento de um conjunto; parte de um coletivo.” (NASCIMENTO, 2018, p.25). Como espaço plural, todos os habitantes dessa cidade moderna sentiram e construíam a sua própria visão de cidade, sejam eles, os literatos, os cidadãos comuns, os filósofos ou os políticos.

Walter Benjamin⁴³, ao analisar a modernidade urbana parisiense, nos afirma que a cidade não é apenas um projeto urbanístico, mas sim como um lugar com alma, a qual todos os cidadãos vivenciavam e deveriam vivenciar, no entanto, pelos seus recortes, acredita-se que ele ainda foi ao mais profundo íntimo daquelas arquiteturas, pois só assim, para haver a criação de reflexões que arrebatam todos que leem, “Ele vê nela um livro e um mundo a ser lido” (SELIGMAN-SILVA, 2022,

⁴² Nascido em Nova York, EUA, Marshall Berman foi um filósofo, escritor e um dos maiores pensadores marxistas do século passado. Estava constantemente estudando sobre as cidades das quais mais gostava, dando ênfase ao processo de modernidade.

⁴³ Nascido em Berlim, Alemanha, Walter Benjamin foi um escritor, filósofo, ensaísta, tradutor e crítico literário; também considerado um dos maiores pensadores do século XX. Seu olhar se voltava para o fenômeno das cidades.

p.23). E ele também segue a mentalidade de que os seus textos devem fazer com que o leitor possua a sua própria interpretação sobre a cidade (Ibid., p. 25).

Quando se é levado a passear por ruas consideradas até então desconhecidas para si mesmo, uma parte do seu cérebro é ligada automaticamente para algo totalmente novo. Observar é ter a chance de olhar para algo com uma nova disposição, entendê-lo não apenas como o enxergar, mas como segue o seu contexto. Tudo tem uma história, um passado inexplicável, esquecido, e quando se tenta desvendar suas riquezas históricas até então desconhecidas, é semelhante a terminar de lapidar um diamante bruto, e vê-lo reluzir. É nas ruas das cidades que descobrimos tudo sobre elas. Transitar nas ruas das cidades em que vivemos ou não vivemos é onde ganhamos a noção se o que é transmitido por meio das plataformas midiáticas pode ser considerado verdade ou não. Construções são erguidas e demolidas diariamente, poucas casas históricas continuam a existir. Ruas ganham novas denominações, outros significados. Mercados, lojas, confeitarias por muitas vezes são direcionadas a outros endereços, quando não substituídas, parques e campos são abandonados; a memória é difícil prevalecer se um cidadão a própria cidade não conhecer, pode-se chegar a ouvir falar, no entanto, não é o mesmo que presenciar a sua existência.

Portanto, a cidade pode ser considerada como um palco de transformações. A modernidade se instala em uma velocidade inestimável, e mesmo com os seus benefícios e malefícios aparentes, o seu resultado é: cidades vizinhas e longínquas seguindo o seu paradigma, buscando avançar em diversos aspectos ao mesmo tempo em que ignora outros tão importantes quanto. Um dos maiores exemplos da modernidade urbana foi a cidade de Paris. Walter Benjamin, em sua obra *Paris, a capital do século XIX*, onde se encontra um compilado de escritos e reflexões sobre cidades, aborda o século XIX e o ápice do desenvolvimento do urbanismo moderno, que tinha como tarefa solucionar problemas de habitação e inchaço populacional.

Ao pesquisar sobre o tempo de ascensão da cidade de Paris, percebe-se que mesmo ela se tornando uma localidade majestosa ao extremo, “Paris se confirma como capital do luxo e das modas” (BENJAMIN, 2022, p.142-143), ainda assim, um enorme problema irreversível surgiu, a partir do apagamento e exclusão de áreas, obras, profissões, objetos e características as quais eram consideradas uma identidade e bastante identificáveis e procuradas para a época. Um dos grandes exemplos desse fato foi a apresentação da fotografia à sociedade. Um feito que estimulou a revolta de diversos artistas, que antes eram abundantemente solicitados para realizarem seus trabalhos, “a fotografia leva à extinção da grande associação profissional dos retratistas de miniaturas” (BENJAMIN, 2022, p. 138).

La modernité também chegou ao Brasil. Com a chegada da real corte portuguesa nas terras brasileiras, a mudança logo se iniciou e a cidade se tornou o ambiente principal onde era visível notar as alterações no estilo de vida dos cidadãos. Diversos acontecimentos históricos e descobertas imensamente relevantes ocorreram nesse mesmo período e a urbanização de matriz francesa e o processo civilizatório também chegaram ao País, em especial, na capital federal.

A cidade do Rio de Janeiro: uma vitrine nos trópicos

A criação de uma imagem do urbano associada à civilização e ao moderno foi muito bem captada pela literatura tanto na Europa como no Brasil. Nesse sentido, pretendemos fazer uma leitura da obra **Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro** (2005), de Joaquim Manuel de Macedo⁴⁴, tendo como horizonte o mapeamento dos lugares como um mosaico de experiências e narrativas que formam a memória da cidade. Na obra, *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro*, o autor um cronista

⁴⁴ Joaquim Manuel de Macedo nasceu em Itaboraí, RJ, em 24 de junho de 1820, e faleceu em 11 de abril de 1882. Foi médico, professor, jornalista, político, teatrólogo, poeta e romancista. O escritor também é patrono da cadeira de n. 20 da Academia Brasileira de Letras.

e escritor já consagrado, realiza um percurso pela cidade registrando espaços e acontecimentos, traçando uma crônica urbana.

Seguindo os escritos, se torna claro que o autor era um amante de sua cidade e um explorador de sua história. Sua obra criou-se a partir de textos publicados em folhetins do Jornal do Comércio. Ele buscou escrever para que não só os considerados Eruditos pudessem ler, mas que a toda população atendesse, por conta disso, ele cita que a escreveu em “tom brincalhão e às vezes epigramático [...] juntou a história verdadeira com lendas inventadas para falar à imaginação e excitar a curiosidade do povo que lê, e que eu deseje que leia” (MACEDO, 2005, p. 25).

Na obra **Um passeio pela Cidade do Rio de Janeiro**, o autor buscou reescrever a história de sua cidade, utilizando como recorte determinadas construções da época. De acordo com a sua visão, esse passeio não deixaria que o passado fosse esquecido, pelo contrário, ele iria perpetuar por meio das letras essa memória dos muitos lugares do Rio. Tudo o que ele aprendeu, cada ínfimo detalhe sobre os costumes e narrativas relatadas por idosos, e viveu por si mesmo ao visitar cada local desejado, construiu algo tão vivido para criar os seus textos.

A versão lida da obra para a escrita desse texto foi a edição do Senado Federal - Vol. 42, publicada em 2005. O presente volume possui 543 páginas, divididas em 14 capítulos. O escritor Astrojildo Pereira descreve a biografia de Macedo e conta detalhes de seus livros, além de citar que o livro aqui discutido permite que acompanhamos diversas transformações ocorridas nos hábitos e particularidades da cidade. E na segunda parte em que o próprio autor Joaquim escreve para os seus leitores e explica o que pretende com a obra, a qual contém “uma simples explicação com toda a franqueza e verdade” (p.23). E nas outras decorrentes, é abordado a introdução, e cada um dos locais visitados e pesquisados, que são: 1. O Palácio Imperial; 2. O Passeio Público; 3. O Convento de Santa Teresa; 4. O Convento de Santo Antônio; 5. A Igreja de S. Pedro; 6. O Imperial Colégio de Pedro II; 7. A Capela e o Recolhimento de N.S. do Parto; 8. A Sé do Rio de Janeiro; 9. Passeio Suplementar I e II, onde se fala da igreja de S. Sebastião.

De todos os lugares mencionados acima, trataremos de discorrer apenas cinco, sendo eles: O Paço Imperial, o Passeio Público, o Convento de Santa Teresa, o Convento de Santo Antônio e a Sé do Rio de Janeiro.

De traços e traçados pelo Rio de Janeiro do século XIX

Na própria introdução da obra, Joaquim Manuel de Macedo ressalta o quão deprimente é o fato de que o brasileiro conhece tão pouco de si mesmo, tão pouco de sua própria morada, “Nós os brasileiros conhecemos muito pouco a nossa terra” (MACEDO, 2005, p.27). E lamenta a falta de importância e comparecimento do escárnio sofrido em que a comissão científica brasileira enfrentou em 1859, ao buscar “Explorar essas províncias do Império” (*Op. cit.*, p.27). Com isso, percebe-se que a omissão do povo com o conhecer suas próprias terras não se vê preso apenas ao passado, e sim, no presente e talvez até mesmo no futuro. Pois mudar essa realidade deve partir de todos, deve-se ter um posicionamento benéfico em relação a importância de se desenterrar, descobrir, ensinar; Mostrar memórias até então esquecidas e apagadas é realçar o quão expansiva é a nossa história, é instigar a curiosidade que falta, que se esconde. Manifestar o seu valor atrai a necessidade de conhecer o nosso passado por meio do patrimônio. “O passado é um livro imenso cheio de preciosos tesouros que não se devem desprezar” (*Op. cit.*, p.29). Por conta desse fragmento repito aqui o que o carioca do século XXI deve para sempre se lembrar, “Estamos no nosso direito: passemos” (*Op. cit.*, p.30).

O Palácio Imperial, conhecido também por Paço Imperial, encontra-se no Largo do Paço (Praça XV de Novembro), famoso local na história da cidade, que presenciou diversos acontecimentos desde a época colonial, “O conjunto arquitetônico da Praça Quinze é uma importante edificação que atravessou os períodos Colonial, Imperial e tendo permanecido na paisagem urbana até os dias atuais” (ATLAS LITERÁRIO DO RIO DE JANEIRO, 2022, p.68)

O autor descreve as várias mudanças ocorridas na denominação da praça, e a última escolhida foi esta que vigorou até a atualidade. Macedo não procura esconder em suas palavras a sua insatisfação com o local, a qual para ele não é nem um pouco apropriada para abrigar um chefe de Estado, visto que não possui sequer qualquer esplendor, “O palácio do Chefe do Estado, que atrai todas as vistas, que abre suas salas aos representantes das nações estrangeiras e a todos os cidadãos, deve ser grandioso como a ideia que representa” (MACEDO, 2005, p.33). Segundo a página oficial do paço imperial, o local é considerado um monumento raro, já que a construção esteve presente em diversos momentos importantes e históricos tanto para o país, quanto para a cidade do Rio de Janeiro, tais como: Dia do Fico, a Abolição da Escravidão, Proclamação da Independência, entre outros.

Com o passar do tempo, o Paço foi modificado, sua forma e função já não é mais a mesma descrita no livro. Hoje, é um espaço multicultural a qual acolhe programações artísticas, como artes cênicas, artes visuais, música e seminários, além de disponibilizar em seu espaço lojas, livraria e restaurantes. O Paço também abriga uma biblioteca que, “Conta com cerca de oito mil volumes e 250 títulos de periódicos, além de obras raras dos séculos XVI a XVIII sobre arquitetura, engenharia e literatura brasileira e portuguesa” (Histórico e Missão, trecho retirado do site oficial do Paço Imperial).

Para fazer exatamente o que o escritor desejaria, visitamos o local para entender tudo em sua mais completa profundidade. Não estamos mais no século XIX, e mesmo assim a construção ainda está lá, a história continua viva, mesmo que ignorada. O lugar é muito acolhedor para todos que chegam para visitar e se debruçar em tudo o que ele oferece. O Paço realmente não é algo majestoso nem em seu interior e nem em seu exterior, mas é belíssimo. Quando você o olha de forma diferente consegue sentir tudo o que por ali passou, tudo o que ali aconteceu; ele viu o nascer de um novo estilo de vida, presenciou o surgimento de uma nova era. Ao perguntarmos a um dos funcionários se ele sabia o que era aquele local, logo disse que só o descobriu e entendeu o que era quando começou a trabalhar lá, há dez anos. Antes disso, ele não fazia ideia do que se tratava. Tivemos o prazer de olhar cada detalhe e aproveitar cada exposição que estava acontecendo, além do mais, exposições que resumiam a sua própria história, contando com imagens, pinturas, textos e maquetes que remontavam a sua evolução durante os séculos. Infelizmente não tivemos a oportunidade de adentrar a Biblioteca e explorá-la, visto que desde o período pandêmico em 2020 ela dificilmente está recebendo visitas. Há partes do local em que a estrutura não está perfeita, mas é bonito de se ver o contraste entre o velho e o novo, o antigo e o restaurado.

Este palácio viu a história e a evolução, a ascensão da cidade e a modernização. É um verdadeiro tesouro da arquitetura - que está sendo muito bem mantido como Centro Cultural. É um ponto essencial para a vida do carioca. O Paço Imperial merece ser reconhecido, valorizado e lembrado, a sua memória deve viver. Mesmo não gostando da estrutura nem um pouco magnífica do Palácio Imperial, Macedo ressalta, “Não esqueçamos, porém, a história do Paço” (*Op. cit.*, p.35).



Imagem fotografada em 20/03/2023

O segundo local a ser por aqui tratado é o Passeio Público - o primeiro parque ajardinado do País - que está localizado entre a Cinelândia e a Lapa, no considerado Centro Histórico do Rio de Janeiro. Em tom poético, o autor descreve como é estar caminhando neste parque e como se deu a criação do lugar. De acordo com o site oficial deste jardim, o Passeio Público, “Foi concebido por um dos maiores artistas do período colonial brasileiro: Mestre Valentim da Fonseca e Silva⁴⁵. Construído a partir de 1783, o Passeio Público foi o grande ponto de encontro da população carioca nos séculos XVIII e XIX. Em seu interior podia-se contemplar, além de variadas espécies da flora nacional, obras de arte confeccionadas por Mestre Valentim, como chafarizes, esculturas e pirâmides”, (Passeio Público RJ, trecho retirado do site oficial). O artigo: Vitrines da Cidade Moderna: Espaços e Sociabilidade no Paisagismo do Passeio Público, reforça a importância deste local para a história do País, visto que o seu desenvolvimento urbanístico e estético trouxe progresso para a cidade, além de também unir a sua população, “Acompanhando o traçado europeu, o passeio modificou a vida do carioca, promovendo mais interação e dinamismo no lazer da população, até então muito limitado ao ambiente familiar e religioso. A construção desse espaço injetou, mesmo que timidamente, o gosto do progresso na cidade e instaurou uma sociabilidade maior entre os habitantes da cidade” (Revista Anthesis, 2018, p. 151)

Todas essas informações e detalhes não tão conhecidos a respeito da criação do lugar são comentadas por Joaquim, na obra *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro*, o que torna esse livro ainda mais um tesouro para o carioca. O autor relata como era o local no ano de sua construção, em 1783. Ele explica como se compreendia o espaço e em como o parque era mais notável pela sua robustez, do que pela graça, a quais os jardins possuem, visto que possuía altos muros e grades de ferro. Algo incrível para salientar é a questão do medalhão de bronze dourado com as efígies da Rainha D. Maria I e de seu esposo o Rei D. Pedro III, que ainda permanece acima do portão, com o seguinte escrito: “*Maria I et Pedro III, Brasiliae regibus, 1783*”⁴⁶. Lamentavelmente, o jardim não está exatamente igual ao que foi descrito na obra. Os pequenos lagos ainda permanecem, igualmente as

⁴⁵ Valentim da Fonseca e Silva ficou conhecido como Mestre Valentim. Atuou como urbanista, escultor e entalhador; É considerado um dos maiores nomes artísticos do Brasil colonial.

⁴⁶ Tradução: “*Maria I e Pedro III, reis do Brasil, 1783*”.

pirâmides de cantaria, com suas inscrições: “À saudade do Rio” e “Ao amor do público”, o chafariz dos jacarés também está igual ao que foi escrito, no entanto, todo o resto desapareceu juntamente com o tempo que se foi.

Ler sobre o Passeio Público nos entrega a certeza de que em seu início, ele era muito bem tratado, e era magnífico tanto de dia quanto de noite. A população festejou a sua inauguração, era algo para se orgulhar, porém, mesmo tendo a sua época de encantos, houve os tempos de desprezo, como ocorreu no Governo do Vice-rei Conde de Resende - enquanto Luís de Vasconcelos⁴⁷ amava e cuidava do local, o Conde destratava e não se importava em mantê-lo. A atual situação desse espaço condiz exatamente com os atos do Vice-rei. É deplorável observar como está um patrimônio de suma importância, o quão abandonado segue a obra de um dos maiores artistas do período colonial. Um local que deveria ser cuidado em um alto nível, pois ele é história não só da cidade, mas do país. O primeiro parque ajardinado do país passa vergonha. Ver que uma beleza descrita como envolvente cercada pela natureza e com obras artísticas encantadoras se tornou cenário de postes caídos, estátuas sem os seus pedaços e partes com amontoados de lixo. Identifica-se, portanto, que as palavras escritas em 1860, ainda adequam-se em 2023:

Tendo caído em completa deslembração, o Passeio Público pedia compaixão com a voz suave das brisas que murmuravam com as folhas de suas árvores, bradava socorro com a voz irritada das ondas que rebentavam nas pedras defensivas do seu terraço, e a administração pública respondia sempre *amanhã! amanhã!* - o que significa um período indeterminado que se pode estender por muitos anos, e mesmo algumas vezes até às calendas gregas. (MACEDO, 2005, p.22-23).



Imagem fotografada em 24/04/2023

⁴⁷ Foi um nobre e administrador colonial português e 12º vice-rei do Brasil.

O terceiro local é conhecido por Convento de Santa Teresa. Joaquim Manuel de Macedo deixa um pouco de lado em sua narrativa, locais tomados por multidões e artistas, para se desbravar no silêncio interrompido por orações, um outro tipo de harmonia, a religiosa. Geralmente esses lugares não possuem tanta visibilidade, como qualquer outra localizada em Roma possui. Os olhos são fechados para este conhecer. O Convento de Santa Teresa está localizado nas faldas do morro de Santa Teresa, sua história vive desde o século XVIII, nesse período ele era visto em vários pontos da cidade do Rio de Janeiro, no entanto, com o andar da urbanização - modernização da sociedade - diversas construções obstruíram a sua identificação na paisagem da Cidade.

O escritor conta como se chamava anteriormente o morro, descreve a cativante e fascinante história envolvendo a criação do Convento, além de mencionar em como o local era importante para a população, era o coração da cidade, ele era o seu centro, “Hoje o morro de Santa Teresa está encravado no seio da cidade, como uma esmeralda em um enorme diadema [...] A cidade quase por todos os lados o cerca, e vai pouco a pouco subindo por ele como uma insaciável conquistadora”, (MACEDO, 2005, p.136). Ao visitarmos o Convento, foi percebido que a sua construção se torna bastante visível quando se está em frente ao arco da Lapa, em outras proximidades, infelizmente não se consegue vê-lo. Ao subirmos a ladeira Santa Teresa, chegamos em seus portões, e para a nossa infelicidade não tivemos acesso ao seu interior, para que fizéssemos reflexões mais detalhadas, seguindo características ditas pelo autor da obra. Observando o seu exterior, a histórica construção aparenta estar inteiramente bem cuidada, até mesmo a sua pintura e calçada estavam definitivamente limpas; pelo ar do local, encontra-se um zelo pela propriedade, ela não está abandonada, pelo contrário, e é exatamente assim o certo a se estar.



Imagem fotografada em 02/08/2023

Seguindo para o quarto lugar a ser explorado, temos o Convento de Santo Antônio, conhecido também como Fraternidade Secular de São Francisco da Penitência. Está localizado no alto do Morro de Santo Antônio e voltado para o Largo da Carioca, no Centro da cidade do Rio de Janeiro. O convento e a igreja ao seu lado são conhecidos como um dos mais antigos e importantes espaços coloniais que ainda vivem na Cidade, despertando o melhor e mais bonito sentimento de seus fiéis.

Na obra, o escritor conta a história do local e como foi estabelecido a partir de 1606 com a chegada de dois frades, enviados de Pernambuco para o Rio de Janeiro. É bastante narrada a questão da pobreza que os Franciscanos tiveram que enfrentar na cidade, enquanto procuravam um lugar para que ficassem permanentemente, até que depois de certo período o governo cedesse o morro de Santo Antônio, que antes era conhecido como do Carmo, “Que os religiosos de S. Francisco haviam elegido o sítio e lugar que se acha no outeiro do Carmo defronte da vargem abaixo de N.S. e sobre a lagos de S. Antônio; e porque os mesmos religiosos não eram pelo seu instituto capazes de propriedade e domínio, se fazia esta doação ao papa e à igreja romana etc” (MACEDO, 2005 p.161). Há também várias menções ao estado do local, quando o autor foi visitar. Ele detalha cada sala, cada ínfimo lugar e enfatiza os aspectos positivos. do Convento, como a sua posição magnífica que domina toda a área ao seu redor, mas também menciona a decadência que a construção estava enfrentando, chega a citar o vazio que o lugar proporciona, “Os conventos despovoados de frades vão-se transformando em tristes solidões” (*Op. cit.*, p.162). É falado o que encontrou ao chegar no local, ao visitarmos fizemos o mesmo trajeto, deparando-se com o mesmo portão de ferro e subindo as mesmas escadas de pedra, é o caminhar em um tempo que pertenceu a outros tempos, é estar no meio de cenários não lembrados. Na narrativa é ressaltada a grandeza do Convento, e fazemos o mesmo comentário, o lugar está posto em um âmbito extremamente grandioso, a presença de sua arquitetura demonstra poder, respeito, cuidado e permanência, passando a sensação de beleza sem igual. As portas altas de madeira não são mais pintadas na coloração vermelha, estão em seu tom natural - algo que o autor adoraria presenciar. Ele descreve a igreja como um estilo simples com “seus altares omados de trabalhos de talha de um estilo pesado” (*Op. cit.*, p.163). Macedo cita cada espaço que percorreu, contudo, não pudemos fazer o mesmo. O Convento de Santo Antônio é abundantemente receptivo, quem convive no local demonstrou a felicidade e orgulho que é fazer parte da fraternidade. Todos que chegam não importa o local de onde vieram, são bem-vindos a entrar, assistir às missas e receber as bênçãos, a conhecer a história. Apenas tivemos acesso a parte onde são realizadas as missas; há partes mais simples e até mesmo precisando de reparos, mas ao chegar perto do altar onde está a imagem de Santo Antônio, a beleza retira o ar dos pulmões; o teto e o que o cerca é simplesmente divino, o seu acabamento é extraordinário, algo assim tão bem cuidado e prestigiado merece ser conhecido por todos aqueles que vivem dentro ou fora da cidade do Rio.



Imagem fotografada em 12/05/2023.

Por último, aborda-se a Sé do Rio de Janeiro. Localizada na Rua Sete de Setembro, nº 14 com a Rua Primeiro de Março, próximo a Praça XV de Novembro no centro histórico do Rio de Janeiro, a igreja de Nossa Senhora do Carmo da Antiga Sé bastante conhecida apenas pelo termo Antiga Sé, tem uma extensa importância histórica para a cidade, visto que foi palco de ilustríssimos momentos como a coroação de Dom Pedro I e Dom Pedro II, além de cenário dos casamentos reais.

O escritor explica de maneira extensa toda a história que conhece e que pesquisou a respeito da igreja, fala inclusive da igreja de S. Sebastião. A Antiga Sé é conhecida por esse termo, justamente porque foi sede episcopal da Arquidiocese de São Sebastião do Rio de Janeiro até 1976. De acordo com a página oficial da igreja, “O Mestre Inácio Ferreira Pinto, contemporâneo do Mestre Valentim, realizou uma belíssima talha dourada em estilo rococó. Quanto ao exterior, apenas o primeiro andar da fachada, com os três portais em estilo pombalino lisboeta, é ainda original. Foi nessa igreja que, em 1808, D. João VI transformou em Capela Real, quando chegou ao Brasil. A família real foi instalada no então Palácio dos Vice-Reis, que hoje é o Paço Imperial, e que fica na Praça XV”, (A igreja, Antiga Sé, trecho retirado da página oficial).

O escritor descreve os detalhes do local com diferentes definições, como “trabalho esquisitíssimo” (*Op. Cit*, p. 469) e “obra maravilhosa” (*Op. Cit*, p.469), “É impossível será que o cinzel do escultor possa talhar o mármore com maior morbidez e graça do que ali se acham” (*Op. Cit*, p.469). Para ele, no interior da igreja “Se acha toda a pompa e magnificência do gênio de Valentim” (*Op. Cit*, p.469), não há como negar; a igreja da Sé é extremamente linda por fora, mas por dentro é elegante, graciosa e deslumbrante, é difícil encontrar palavras para descrevê-la. Era um local que desejávamos filmar e tirar fotos para captarmos suas características e aqui informá-las, porém, infelizmente não nos foi permitido. A responsável que estava no dia informou que não tinha possibilidades, dessa forma, logo tivemos que sair.



Imagem fotografada em 12/05/2023

Memórias são significativas, elas não morrem, vivem na história.

Cada local aqui abordado merece ser lembrado e reconhecido pela própria população que passa pelas ruas em que estão instituídos. A beleza das lembranças de um tempo que já não mais existe estão atrelados à arquitetura dessas construções; mesmo que sejam remodeladas, reformadas, ainda assim são elas, o eu interior de cada uma não se modifica, viram memórias que esvaem dia a dia. Cabe, portanto, a sociedade não se fazer esquecer, pois o antigo é necessário para se entender o

agora. É a partir disso que se deve pensar em patrimônio, já que é exatamente algo nosso que passamos para as novas gerações, se não cuidamos e preservamos esses locais no presente, os nossos descendentes saberão de sua grandeza e de sua vasta importância que possuem tanto para a cidade do Rio de Janeiro quanto para o Brasil? Reconhecer e preservar é propriamente transferir os valores, crenças e saberes da cultura não só para nós brasileiros, mas até mesmo para os estrangeiros, para o mundo além de nossas fronteiras. A educação patrimonial é exatamente isso, manter vivo a memória, a nossa história; e para isso deve-se viver a cidade.

O fenômeno de se viver a cidade é entender que ela abrange tudo. “Uma cidade não comporta apenas uma planta criada pelo urbanismo moderno, mas ela é, antes de tudo, um emaranhado de existências, onde o passado, com suas histórias e tradições, tem papel relevante nesse espaço [...] temos a cidade do arquiteto, a cidade dos cidadãos, a cidade subterrânea da memória, a cidade imaginária e também a cidade literária” (NASCIMENTO, 2018, p.25).

Na obra *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro*, de Joaquim Manuel de Macedo, usada como referência para a criação deste artigo, avistamos um dos maiores exemplos de cidade literária, em razão de o escritor ter imortalizado neste livro o Rio de Janeiro do século XIX. A narrativa explicitando construções históricas da cidade foram reveladas para se perpetuarem em páginas e na memória dos apreciadores quando lerem, fazendo-se com que a literatura se comprove como um produto turístico, dado que, aquele que o ler vai buscar conhecer. Dessa forma, considera-se uma relação entre a cidade e a literatura, pois a cidade literária centraliza memórias esquecidas, memórias à deriva, memórias vividas, que ocorreram e se mantiveram tanto nas ruas com seus nomes em formas de homenagem quanto em propriedades. Vivemos em um livro já narrado, que continua sendo escrito.

Considerações finais

Observar o passado é se deparar com o nosso presente, pois como foi discutido durante todo o corpo do trabalho, a cidade guarda memórias, uma vez que a história não se apaga, ela é ignorada e esquecida. Joaquim Manuel de Macedo decidiu escrever sobre locais as quais consideravam importantes para o Rio de Janeiro; ele buscava trazer o conhecimento e a narrativa de cada uma daquelas construções e tudo o que elas presenciaram durante tantas décadas e séculos para o povo carioca, este autor queria que a população da Cidade Maravilhosa conhecessem as suas raízes e que não deixassem inúmeras marcas serem esquecidas como foram tantas tradições, duas mencionadas por Macedo foram: as modinhas e os lundus, que eram dois gêneros musicais que misturavam duas classes distintas, formavam as raízes da música do Brasil.

Como é abordado o conceito de Cidade, também se valeu da explicação da modernidade, iniciada na Paris do Século XIX, onde reconhecemos essenciais informações estudadas e pesquisadas durante a vida de diversos filósofos e pensadores, as quais ditam as transformações proporcionadas pela urbanização, pela evolução de um novo tempo, pelo surgimento de novas ideias que buscaram serem concretizadas. As grandes descobertas modificaram milhares de vidas em diversos países, mudanças sendo elas benéficas ou não ocorreram, e por imenso infortúnio, muitos tesouros da história foram apagados e esquecidos, fazendo-se com que a própria sociedade deixasse de lado uma imensa narrativa as quais os seus antepassados viveram.

A Cidade como âmbito social e histórico deve preservar as suas marcas; compartilhar o quão expansivo e profundo são as ruas e as construções a qual a população se depara no dia a dia; Joaquim Manuel de Macedo escreveu a obra *Um Passeio Pela Cidade do Rio de Janeiro*, justamente por esse motivo, para que o povo não se esquecesse de suas raízes, que buscassem aprender e conhecer o próprio local em que moram. As Trilhas urbanas que percorremos nesse artigo procurou realizar exatamente isso,

um resgate histórico da memória do século XIX para o XXI, mostrando o que mudou e o que continuou, o que é bem cuidado e o que é destrutado, o que permanece vivo.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. Trad. José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.

_____. [1928-1940]. **Paris, a Capital do Século XIX e Outros Escritos sobre Cidades**. Trad. Claudia Abeling. Porto Alegre: LP&M, 2022.

BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Trad. Carlos Felipe Moisés; Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

MACEDO, Joaquim Manuel de. [1862]. **Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro**. Ed. rev. e anotada. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicação, 2005.

NASCIMENTO, Luciana. A cidade e o texto: algumas reflexões sobre literatura e experiência urbana. In: **Portuguese Studies Review**, Lusophone Studies Association (LSA), vol. 29, n.1, Toronto: York University, 2021, p. 5-12.

_____. A cidade como palco e seus desígnios na literatura. In: **Policromias**. Revista de estudos do discurso, imagem e som. Publicação quadrimestral do **LABEDIS. Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som**. Rio de Janeiro: Museu Nacional da UFRJ, 2018, p. 24-31. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/issue/view/1017/showToc>. Acesso em 10/08/2023.

SELLIGMAN-SILVA, Márcio. **Paris, a Capital do Século XIX e Outros Escritos Sobre Cidades**. Organização, ensaio bibliográfico, apresentação e revisão técnica. Porto Alegre: LP&M, 2022

Vitrines da Cidade Moderna: Espaços e Sociabilidade no Paisagismo do Passeio Público. **Revista Anthesis: V. 6, N. 11, (Jan. – jul.), 2018**

Site Oficial do Paço Imperial. disponível em <http://amigosdopacoimperial.org.br/missao/>. Acesso em 19/09/2023

Site Oficial do Passeio Público. Disponível em <http://www.passeiopublico.com/construcao.html>. Acesso em 19/09/2023

Enviado em 31/12/2023

Avaliado em 15/02/2024

POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO BÁSICO COM A UTILIZAÇÃO DE LITERATURA LOCAL

Wallace Rodrigues⁴⁸
Jose Manoel Sanches da Cruz⁴⁹

Resumo

Este artigo tem por finalidade analisar um dos aspectos que consideramos de grande importância dentro do processo de formação das gerações: a relação entre a produção literária da região e a prática pedagógica na última fase do ensino básico. A metodologia empregada na realização deste estudo foi a pesquisa bibliográfica, com depoimentos colhidos aleatoriamente entre docentes da rede pública e estagiários do curso de Letras. Os resultados deste escrito revelam um desinteresse, por parte da comunidade escolar da região, pela literatura produzida no Tocantins, local de nosso estudo e foco deste artigo. Por mais que a Secretaria da Educação do Estado tenha incluído o ensino da literatura local nos Referenciais Curriculares do Tocantins, esta iniciativa não tem garantido uma abordagem mais sistemática desta literatura nas escolas.

Palavras-chave: Literatura. Ensino. Prática pedagógica. Educação escolar.

Abstract

This paper aims to analyze one of the aspects that we consider to be of great importance within the process of forming generations: the relationship between literary production in our region and pedagogical practice in the last phase of basic education. The methodology used in carrying out this study was bibliographic research, with testimonies collected at random from public school teachers and trainees from the Literature course. The results of this paper reveal a lack of interest on the part of the region's school community for the literature produced in Tocantins, the place of our study and the focus of this article. As much as the State Department of Education has included the teaching of local literature in the Curriculum References of Tocantins, this initiative has not guaranteed a more systematic approach to this literature in schools.

Keywords: Literature. Teaching. Pedagogical practice. Schooling.

“Escrever é propiciar a manifestação alheia, em que a nossa imagem se revela a nós mesmos” (CANDIDO, 2000, p. 76).

Introdução

Se considerarmos que a educação é um processo contínuo e progressivo, fundamentado na ação exercida pelos adultos sobre as gerações não amadurecidas, discutir o seu papel na formação do homem é mais do que um dever, é uma necessidade humana dentro da dinâmica social. Este artigo tem por finalidade analisar a relação entre a produção literária da região tocantinense e a prática pedagógica na última fase do ensino básico.

De acordo com a legislação brasileira, a Educação Básica compreende toda a educação oferecida dos 4 aos 17 anos, ou seja, da Pré-escola ao Ensino Médio. Porém, por uma questão de método e perspectiva, este estudo abrange apenas a terceira fase do ensino básico, ou seja, o Ensino Médio, porque é a fase em que a abordagem da literatura aparece com maior força e sistematização

⁴⁸ Pós-doutor pela Universidade de Brasília (UnB/POSLIT) e doutor em Humanidades. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

⁴⁹ Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

no ensino escolar, apesar de compreender que a leitura do texto literário deve ser iniciada ainda na Educação Infantil.

Abordagens mais recentes vêm atribuindo à literatura uma estreita relação com a sociedade e com a vida cultural dos povos, pondo em relevância o seu poder civilizador, como a palavra que forma, educa e humaniza. Conforme assegura Antonio Candido (2000), reconhecer que a literatura é um produto social já não é novidade, porém, o que ainda constitui um enigma é saber em que medida o meio social influencia a obra, a obra influencia o meio e em que ponto é interessada nos problemas sociais.

Neste nosso artigo buscamos revelar o poder de formar, educar e humanizar os estudantes do Ensino Médio através do estudo da literatura produzida no Tocantins. Trazemos uma análise reflexiva a partir de uma revisão bibliográfica no campo da literatura canônica e local para tentar dar conta de nosso intento.

Sobre o ensino de literatura na atualidade

Em seu artigo esclarecedor intitulado “O Ensino de Literatura”, Leyla Perrone-Moisés (2008) argumenta que, a partir das últimas décadas do século XX, instalou-se um certo mal-estar no ensino da literatura e passou-se a questionar a validade dos conteúdos, dos métodos e até mesmo a sua manutenção como disciplina em universidades e escolas.

As reflexões propostas por Perrone-Moisés (2008) corroboram com análises publicadas nos primeiros decênios do século XX, como é o caso de Tzvetan Todorov que publicou, em 2009, um ensaio sobre o assunto intitulado de “A literatura está em Perigo”. No mesmo ano, Antoine Campaignon escreve “Literatura para quê”, enfatizando as ameaças e as concorrências que o ensino da literatura vinha sofrendo.

Após essas considerações sobre a crise instaurada no ensino de literatura vale a pena perguntar: por que defender o ensino de literatura na educação básica? Se considerássemos o valor e o poder da literatura enquanto componente essencial à vida de uma comunidade, ela seria vista como um direito. Mas é preciso ressaltar que os princípios da educação de um país passam por um processo de legitimação que envolvem objetivos, concepções filosóficas, valores epistemológicos e a suas relações com as demandas da sociedade atual e das gerações futuras. São esses princípios, basicamente, que norteiam as diretrizes curriculares, a natureza, a divisão e a duração de cada etapa de ensino e os conhecimentos que deverão ser abordados em cada uma delas.

No Brasil, a educação é uma garantia constitucional, tanto na esfera pública como na esfera privada. No Art. 205, da Constituição de 1988 está escrito:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento das pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 136).

Do ponto de vista institucional, a educação ainda precisa de outros marcos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os níveis de ensino no país, além das Constituições Estaduais e das Leis Orgânicas dos Municípios. É a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que define, dentre outras questões, as linhas gerais da composição dos níveis escolares e a estrutura dos currículos. Vejamos o que prevê o art. 26 da nossa LDB:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Em relação ao ensino da literatura, os documentos oficiais em vigor informam sobre a importância do estudo das formas de arte produzidas regionalmente, como no § 2º, do art. 26 da LDB, que assim se refere ao ensino da arte regional: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

Como bem lembra Leyla Perrone-Moisés (2008), essa diluição do ensino de literatura em meio às outras artes provoca um declínio quanto ao seu valor como disciplina na escola. Por isso a literatura corre perigo, pois é uma disciplina ameaçada, uma vez que sua inserção nas aulas de Língua Portuguesa que, por sua vez, passou a integrar a área das Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, depende muito da forma como o docente vê a sua importância como conhecimento essencial dentro do processo pedagógico proposto por ele.

Vemos que, por mais que o ensino da língua esteja ancorado no princípio do desenvolvimento da competência linguística do aluno, que tenha o texto como unidade básica e leve em consideração a natureza social e interativa da linguagem, como prescrevem os PCNs, isto não é garantia de que o texto literário ganhe a relevância que lhe é devida dentro da responsabilidade formativa que a escola assume na vida das crianças e dos jovens.

Com base nesses aspectos, precisamos montar uma vigilância para defender a manutenção do ensino da literatura na escola, dentro da lógica cultural com a qual ela sempre operou no país, ou seja, como instrumento de descoberta e interpretação do país e como fenômeno de civilização e humanização dos sujeitos.

Num país como o Brasil, com alto índice de analfabetismo e ausência de escolas em várias regiões e por várias décadas, o escritor sempre representou e representa um exemplo de superioridade intelectual, grandiloquência e requinte gramatical. Portanto, coube à literatura, através dos cronistas do século XVI, definir o perfil do homem e da terra brasileira, descrever a cidade, o litoral, os campos, o sertão bruto das montanhas de Minas e do Nordeste canavieiro, além de difundir o sentimento de brasilidade e fundar a identidade nacional, ancorada nos pressupostos da estética romântica do século XIX.

Ainda, a literatura pode servir de base para o ensino da língua, pois a maioria dos exemplos de beletrismo e apego às normas da língua, contidos nos livros didáticos, vem da literatura. Dificilmente presenciamos uma solenidade de formatura, de inauguração, de homenagens a alguém ou a algum local, ou um congresso em qualquer área da atividade humana que não se utilize de uma citação, um poema de algum escritor, seja ele brasileiro ou não.

Portanto, estudar a literatura local torna-se, além de uma responsabilidade acadêmica, um compromisso moral, político e científico para com as novas gerações. É acreditar na potencialidade da literatura como um mecanismo que ensina, educa e humaniza a partir das coisas e costumes do nosso chão, do nosso local.

Esperamos que as reflexões que trazemos aqui possam contribuir, de forma efetiva, para incentivar professores, alunos e a sociedade como um todo, a buscar uma maior familiaridade com a produção literária do seu local (para nós, o Tocantins), demonstrando que o texto literário é um dos expedientes mais eficazes para a formação de leitores do mundo, da sociedade e de nós mesmos, pois ele reflete a dinâmica da vida mesma.

A literatura local e seu uso na prática pedagógica do Ensino Médio

Conforme salientamos na introdução, a finalidade deste trabalho é discutir a relação entre educação e literatura local, ou seja, o uso da literatura do Tocantins como matéria educativa. Este estudo foi subsidiado não só por uma pesquisa bibliográfica, mas também por conversas com docentes da rede pública e com alunos estagiários do curso de Letras, que constatavam em suas atividades de observação e de prática docente as dificuldades enfrentadas pelos titulares da disciplina de Língua Portuguesa em atender à determinação dos Referenciais Curriculares do Estado sobre a abordagem da Literatura local em sala de aula, alegando o pouco conhecimento da produção literária do estado.

Outro aspecto que destacamos foi a capacidade que a literatura tem de representar a vida e formar culturalmente o indivíduo, mas esse reconhecimento depende do valor que a sociedade, a cultura e os governos atribuem a ela. Portanto, a legislação local precisa contemplar essas crenças e legitimar o papel da literatura como agente efetivamente formador.

O Estado do Tocantins, no tocante a esta questão, deu um passo a frente, quando, utilizando-se da prerrogativa que a LDB atribui aos sistemas estaduais de ensino de complementar a base comum dos currículos escolares com uma parte diversificada, considerando as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”, e promoveu a inclusão do ensino da Literatura do Tocantins nas escolas de ensino médio do Estado nos Referenciais Curriculares do Tocantins, aprovados em 2007. O documento já propõe essa abordagem a partir do 3º (terceiro) semestre do 1º ano do ensino médio, conforme descrevemos abaixo (TOCANTINS, 2007):

1-“Conhecer a cultura do Tocantins por meio da literatura tocaninense (em todos os gêneros em que ela se manifesta)” - 3º bimestre.

2- “Reconhecer, por meio de estudos comparativos, traços caracterizadores da literatura tocaninense (em todos os gêneros que ela se manifesta.” - 4º bimestre”.

Para as 2ª e 3ª séries, o documento aponta como objetivo, “Identificar as categorias pertinentes para a análise e interpretação do texto literário e reconhecer os procedimentos de sua construção”.

No entanto, todo esse simbolismo em torno da importância da literatura para as nossas vidas, já cristalizado pela tradição histórica, não lhe garante um espaço privilegiado nas escolas enquanto conteúdos de ensino, principalmente quando se trata de uma literatura recente, em processo de formação, como é caso da literatura do Estado do Tocantins. A situação de Estado recém-criado configura-se como um dilema a mais a ser enfrentado na esfera pedagógica: difundir a crença na existência de uma produção literária que apresente qualidade artística e que mereça atenção dos educadores, dos estudantes e da sociedade como um todo.

Com apenas um pouco mais de 30 anos de criação, o Estado do Tocantins ainda divide opiniões sobre a ideia de uma identidade literária. Partimos do pressuposto de que literatura é um fenômeno histórico e cultural, por isso ela acompanha a evolução de uma sociedade e expressa seus impulsos, suas crenças, seus sentimentos e suas normas, conforme nos assegurou Antonio Candido (1995).

Esperar que o Tocantins, com apenas três décadas de existência, enquanto unidade política e administrativa autônoma, já possua escritores e obras consagradas pela crítica e pelo público leitor é um exagero. Apesar de apresentar um número considerável de escritores em atividade e sete academias de Letras, a nossa literatura ainda é pouco lida e divulgada pelos meios midiáticos e pouco utilizada nos espaços acadêmicos. Por isso pensar num sistema literário consolidado, como concebeu

Antonio Candido em sua obra clássica “Formação da Literatura Brasileira” (1975), isto é, autores produzindo, obras circulando e um público leitor fiel, também é uma postura prematura, considerando as características socioeconômicas do Estado, para além de sua recente história de criação e consolidação.

No entanto, podemos afirmar que já existe no Tocantins um número considerável de escritores, alguns apresentando qualidade estética satisfatória e que merecem atenção da sociedade local. Outro fator importante a considerar é que a produção literária na região iniciou-se ainda nos tempos de quando éramos parte do Estado de Goiás.

Estudos revelam que a primeira obra publicada na região foi o romance “Pium”, do escritor Eli Brasiense, seguida de uma coletânea de poemas escritos por Pedro Tierra, em 1972, ainda na prisão e publicada clandestinamente na Itália, em 1979, com o título “Poemas do Povo da Noite”, além da obra “Madrigais”, publicada no mesmo ano por Alexandre Gomes de Brito.

De acordo com os estudos realizados, a história literária do Tocantins é anterior à sua criação. Autores como Juarez Moreira Filho, José Liberato da Costa Póvoa, Ana Braga, Zacarias Martins, entre outros, têm seus nomes relacionados aos primórdios da literatura no então Norte Goiano, assim como Eli Brasiense, Pedro Tierra e Alexandre Gomes de Brito. Essa relação foi acrescida com autores que passaram a publicar obras após a criação do Estado, em 1988, como Oswaldo Rodrigues Póvoa, Fidêncio Bogo, Francisco Neto Pereira Pinto, Cristiano Alves Barros, Leomar Alves de Sousa, Moura Lima, Célio Pedreira, José Francisco da Silva Concesso, José Gomes Sobrinho, Isabel Dias Neves, Osmar Casagrande, Paulo Ayres, Edson Galo, Murilo Vilella, Wallace Rodrigues, Wandercy de Carvalho, Luiza Helena Oliveira da Silva, Pedro Albeirice e muitos outros.

Estamos, pois, diante de um processo literário ainda em andamento e em formação, mas que mostra sinais de busca pelo amadurecimento e que procura produzir um sentido novo aos seres, à paisagem, à realidade física e social de uma região cujas representações em transição refletem a face de um espaço que se transforma a cada dia em outro lugar. E como bem afirmou Rildo Cosson (2009):

A ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor (...). É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter seu lugar especial nas escolas (COSSON, 2009, p. 17).

Se considerarmos que uma das marcas fundamentais da linguagem literária é a conotação, ou seja, a capacidade de ser polissêmica, ambígua, aberta a várias interpretações, tanto no nível do produtor do discurso, do receptor e do referente, percebemos que ela favorece uma relação subjetiva com cada leitor, fazendo com que o texto literário não tenha sentido definitivo nem incontestável. Portanto, tendo como característica básica da ficcionalidade a polissemia, a leitura literária leva o leitor a problematizar o cotidiano, privilegiando a subjetividade, a criação e a inventividade.

Por isso, a abordagem do texto literário na escola deve ir além dos aspectos históricos, linguísticos e estruturais. Para isso, é preciso dotar o docente e o discente de uma habilidade com o texto literário, que faça com que a leitura não só considere as exigências do gênero e as condições de produção da obra, mas também preserve seu caráter estético, ou seja, é necessário abordar a leitura na perspectiva do letramento literário, como prática social e, portanto, pedagógica, o que permita abordar o texto literário considerando seu caráter múltiplo, sensível e humano.

Sendo, pois, a literatura um produto social ela constitui um fator indispensável ao conhecimento do homem e do mundo. Leyla Perrone-Moisés (2008) enfatiza a importância da literatura para a formação do cidadão, porque desenvolve a nossa capacidade de imaginar. Na mesma direção segue Antonio Candido (1995), para quem a literatura é uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito, vê a literatura como um fator indispensável de humanização e exerce um papel fundamental na formação da personalidade dos indivíduos, na medida em que:

Confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a disposição para com o outro, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 249).

Vista dessa forma, a literatura é um dos instrumentos mais eficazes no processo de formação de leitores, pois, segundo Leyla Perrone-Moisés:

[...] a leitura do texto literário exige uma aprendizagem que deve ser iniciada na juventude, porque os textos literários podem incluir todos os tipos de texto que o aluno deve conhecer, para ser um cidadão apto. nos textos literários se opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 13).

Tomando essas reflexões como ponto de partida, passaremos a apresentar alguns exemplos das prerrogativas da literatura, a partir de exemplos de obras literárias produzida no Tocantins, no intuito de fortalecer a crença em sua utilidade como instrumento pedagógico de fruição da leitura, da escrita, de afinamento das nossas emoções, e de conhecimento do mundo, da sociedade, dos indivíduos e de nós mesmos, isto é, como “fator indispensável de humanização”, como nos disse Candido (1995).

Iniciamos recorrendo mais uma vez a Leyla Perrone-Moisés (2008, p. 20), que nos diz que a literatura pode “ensinar a ler, e sem leitura nas sociedades letradas, não há cultura. Porque nos textos literários a linguagem atinge o seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação”. Sendo assim, a literatura transforma o homem em leitor de mundos, de pessoas, de coisas e de sentimentos, assumindo um ponto de vista a partir de um certo lugar na imensidão da Terra, conforme nos ensina o poema a seguir:

Palmas

Fim de tarde em Palmas
O movimento levíssimo das ondas do lago
Sob o sol de um céu em repouso
Vai dando nova forma ao meu coração.

O som dos pássaros evidencia
Que algo de floresta aniquilada pelas águas floresceu
Multidão de paus úmidos de árvore que apodrece
Avançando em direção à superfície
O resto, todo o entorno: silêncio.

Meus desesperos se dissolvem sem nome
A vida, afinal, tem um ritmo que se impõe

O querer sofre duros golpes;
Aprendo a sobreviver ao que dede sempre me aniquila.

Que sujeito é esse que contempla as águas?
Que espera era aquela que se perdeu?
Não há mais pressa, nem medo, nem morte
Só esse exercício de vida que em mim se dissolveu.
(IN: SILVA, 2018, p.)

O poema intitulado “Palmas” da professora e poeta Luíza Helena Oliveira da Silva revela-nos sua apreensão sensível a partir da capital do Estado e de suas paisagens, levando-a a tomar para si os elementos naturais e entronizar-se na paisagem. Em tal poema as “coisas” de Palmas, lugar, sítio, espaço de sensações, tomam forma em um sentir mais profundo e pessoal para a poeta.

Continuando a nossa aventura pela literatura do Tocantins, deparamo-nos com o recado do poema “Tocantinense”, de autoria de Wallace Rodrigues (2014), que nos leva a decifrar o imprevisível, desvendando mundos e revelando surpresas:

Tocantinense

Verdes cerrados e céus cheios de estrelas
No Tocantins chegam pra se deitar
Noites de luas belíssimas a ararinhas cantantes,
Nos morros de amor e de amar.

Rios violentamente fortes
Me levam pra outro lugar.
Cantam as lavadeiras de sempre...
Busco a ti nessa imensa fauna e flora,
Busco o amor como o rio busca o mar.
(IN: RODRIGUES, 2014, p. 46).

O poema “Tocantinense”, de Rodrigues (2014), revela, assim como o poema de Silva, como a paisagem tocantinense tem um forte poder de levar a uma interiorização do sentir. No movimento do fora para dentro, os cerrados, as estrelas, as luas, as ararinhas, os rios, tudo coloca-se como movimento de composição poética e de um sentir mais aguçado.

Vemos que a literatura também pode criar novas maneiras de compreender lugares, vegetações, rios, etc, mantendo com eles uma comunicação expressiva de realidades profundamente radicadas por parte do artista. É caso das estrofes transcritas a seguir, extraídas do poema “O rio Tocantins”, de Fidêncio Bogo:

O rio Tocantins

Faz tantos anos
Que te contemplei pela primeira vez,
O Tocantins,
O rio.
Um opulente substantivo
Merecedor de grandes adjetivos:
Imponente, solene, majestoso,
Poético, pitoresco, caudaloso.

(...)
E eu?
Eu, animal racional?
Eu, mortal imortal?
O que é meu ser?
Eu me vou, me esvaio,
Eu entro, eu saio,
Sou em trânsito
Para outra estação.
Eu permaneço se passo?
Se não passo eu morro?
Se permaneço ao sou?
Meu ser é passar?
Meu não ser ficar?

Quem me dera ser o Tocantins:

Ir-me, fluir, esvair-me,
Escoar, escorrer, ondular,
Refluir, derivar, prosseguir
Mas deixar-me ficar
Na plenitude de mim
Sem nunca sair do lugar
Num contínuo acabar
Que nunca tem fim,
Num eterno ficar
Sempre no mesmo lugar.

(...)

(IN: **BOGO, SD**).

Verificamos no poema “O rio Tocantins”, de Bogo, o mesmo movimento do fora pra dentro, da natureza exterior par a interior, levando o poeta a refletir sobre a vida e o caminhar do tempo a partir do fluir das águas. Sem dúvida, umas das coisas que mais impressionam no Estado do Tocantins é a natureza ainda intocada em certas áreas, os imponentes rios e morros, como a serra do Lajeado, por exemplo, somente para citar um lugar majestosamente deslumbrante. Esses cenários parecem aflorar a sensibilidades dos escritores. Talvez daí partam da natureza para pensar sensivelmente sobre o interior de nós mesmos. Neste sentido, podemos verificar que a literatura produzida no Tocantins tem forte teor natural, principalmente a poesia.

A literatura coloca-se, portanto, como um espaço privilegiado para se recriar e reinterpretar as experiências humanas. Nesse sentido, segundo Roland Barthes (1978), “a literatura faz girar os saberes indiretos, mas preciosos, sem fixar, nem fetichizar nenhum deles”. Esse pressuposto levamos a refletir sobre o caráter interdisciplinar da literatura, pela sua capacidade de perceber a complexidade do mundo, dos seres e de dialogar com a história e as sociedades, como afirmou Antonio Candido.

O trecho transcrito abaixo foi extraído do romance “Serra dos Pilões-jagunços e tropeiros”, publicado em 1995, do escritor Moura Lima, que articulando História, Memória e Literatura, registra a tragédia da Vila de Pedro Afonso, ocorrida em 1914, e a perseguição dos jagunços responsáveis, pelas terras da região do Jalapão. Vejamos:

E lá fora os cacundeiros de Abílio Batata botavam fogo nas casas, subiam nos telhados e atiravam nas pessoas escondidas dentro dos quartos. Faziam pontaria de morte no povo correndo pelas ruas, e derrubavam na lapada do tiro. Na hora do ataque, muitos atarentados do juízo, subiram em árvores para se esconderem, e quando os jagunços descobriram, se divertiram pra valer, atirando nos coitados como se fossem passarinhos. E lá das grimpas derribavam no chão, como jenipapo, numa queda bruta de morte. Quem pôde correr passou o rio Sono a nado, outros morreram afogados ou foram colhidos pelos tiros dos pingueiros do barranco (LIMA, 2001, p. 80).

Vemos, no fragmento do romance de Moura Lima, uma infinidade de termos regionais como “atarentados”, “grimpas”, “pingueiros”, entre outros encontrados no referido livro. Esse aspecto regional da narrativa de Lima dá à obra um caráter extremamente local, revelando um falar próprio e um sentir específico para as coisas e acontecimentos.

Procuramos mapear aqui alguns aspectos de nossa literatura que demonstram suas preocupações e a sua trajetória. Se o que se produziu aqui até agora ainda não se configura como literatura tocantinense, é, pelo menos, um esforço de muitos homens e mulheres abnegados que procuraram, antes e depois da criação do Estado, manifestar sua contribuição para o processo de formação de uma literatura que, por mais que seja brasileira, represente, de algum modo, espaços, fatos, crenças, costumes, tradições, tipos locais, ou seja, um universo social e cultural específico. Vemos que, se por um lado, tal literatura nos aproxima de outras literaturas brasileiras, por outro, nossa literatura nos diferencia de outros lugares, identificando-nos dentro do contexto da literatura nacional.

Considerações Finais

O estudo apresentado aqui partiu de inquietações que surgiram no decorrer de vários anos de nossa prática docente, como professor de língua e literatura. A nossa preocupação foi refletir um pouco sobre a importância de se definir um lugar para o ensino da literatura na escola atual, mediante os riscos e as ameaças que a disciplina enfrenta no jogo epistemológico dos saberes na correlação com os outros saberes, principalmente no que concerne ao debate entre os estudos culturais e os estudos literários que, sob o argumento de que a literatura é um saber logocêntrico e elitista, sugere a substituição do livro pela cultura de massa. Isto numa tentativa de relegar a literatura à lógica do não-lugar.

Entendemos que reconhecer que a literatura também educa é um imperativo que nos desafia a cada mudança que o tempo imprime às sociedades modernas. Daí também compreender a literatura produzida no Tocantins como uma literatura que tem seu lugar de fala a partir de um *locus* criativo específico tocantinense e não experienciado por escritores fora deste lugar.

A globalização econômica e a pós-modernidade criaram seus próprios entraves dentro da lógica do capitalismo que, por si só, já é contraditório. A difusão da cultura de massa, os movimentos de decolonialidade das nações em desenvolvimento e a crise do capitalismo são alguns sinais de que algumas coisas estão fora do lugar e de algo que era sólido se dissolveu no ar.

No caso discutido aqui, o elo perdido é o ensino da literatura, cujas funções tão decantadas e enaltecidas pelas concepções poéticas tradicionais, vê-se agora ameaçado, com sua universalidade colocada em dúvida, para ceder lugar a uma forma mais pragmática, técnica, ou seja, mais “útil” aos apelos do capital internacional.

Ainda, a escolarização da literatura local como processo efetivo e consistente passa também por uma postura política, e a valorização das produções literárias locais pelos sistemas de ensino é uma atitude de resistência. Por isso, não basta só propor e criticar quem não segue a proposição. É preciso instaurar e enfrentar este debate permanentemente, buscando formas efetivas de aplicabilidade da literatura local na prática pedagógica, envolvendo todos os agentes do processo de ensino e aprendizagem: professores, diretores, coordenadores pedagógicos, alunos, prefeituras, secretarias de educação, diretorias regionais de ensino, universidades, entre outros.

A realização de projetos de pesquisa e extensão, nos quais se pretenda inventariar os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores da área das Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias, no tocante ao ensino da literatura local, são iniciativas que podem contribuir com o processo de sua escolarização. Essas atividades podem, também, diagnosticar as principais dificuldades dos professores e das escolas no tratamento da literatura local e subsidiar os docentes com conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o ensino da leitura literária nas escolas.

E sobre a relação entre literatura local e prática pedagógica buscamos inspiração na defesa de Jean Paul Sartre (1999), para quem “um dos principais motivos da criação artística é certamente a necessidade de nos sentirmos essenciais em relação ao mundo”. Na mesma perspectiva, Todorov (2009) explica que a função do escritor é desvendar o mundo para seus leitores para que, diante dos enfrentamentos dos desafios que a vida nos traz, ninguém possa alegar inocência. Do mesmo modo, Antonio Candido (2000) assegura que a arte de escrever se manifesta de maneira diversa conforme o momento histórico. Para uns, é vocação, consciência artesanal; para outros, senso de missão, inspiração e dever social.

Finalizando, consideramos que a literatura do Tocantins é a síntese de todas essas ideias. Ela é a expressão do seu momento histórico, mas não é história. Ela é ainda jovem, e como toda jovem, sonha atingir a idade adulta e envelhecer, ganhar maturidade. Ela tem as aspirações de todas as literaturas em processo de formação: a de exteriorizar as preocupações com paisagens, tipos humanos, mas também a externar a luta pela felicidade, revelar encontros e desencontros, falar de esperança e do desejo de amar e ser feliz, entre outros sonhos. Cabe a nós conhecê-la e tirá-la do esquecimento, do descaso e do anonimato, transmitindo-a às novas gerações essa herança carregada de saberes tão nossos.

Referências:

- ARAGÃO, Maria Lúcia. Gêneros Literários. IN: SAMUEL, Roger (org.). **Manual de teoria literária**. Petrópolis: Vozes, 2001, pág. 53-78.
- BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento** – O contexto de François Rabelais. 4.ed, São Paulo: Hicitec, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética** – A Teoria do Romance. 5.ed, São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARTHES, Roland. **Aula. 1978**. Rio de Janeiro: Cultrix, 2017.
- BOGO, Fidêncio. **O rio Tocantins**. Disponível em: <<http://fidenciobogo.blogspot.com/2015/06/o-rio-tocantins.html>>. Acesso em 08 mar. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** - 1988. Brasília, DF: Senado, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – PCN – Ensino Médio. Brasília: 1999.
- CANDIDO, Antonio. **A Literatura e a formação do homem**, IN: **Remate de Males**, Campinas-SP: UNICAMP/IEL, 1999, Número Especial.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. IN: **Vários Escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, pág. 235-264.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade** - Estudos de Teoria e História Literária. 8.ed, T.A. Queiroz Editor: São Paulo, 2000.

- CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira** – Vol. 1. 8.ed, Belo Horizonte: Itatiaia, 1997.
- COMPAIGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. **A literatura e o mundo**. IN: COSSON, Rildo. *Letramento Literário: Teoria e Prática*. São Paulo: Contexto, 2009, pág. 15 – 29.
- D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do Texto 1** – Prolegômenos e teoria da narrativa. São Paulo: Ática, 1995.
- D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do Texto 2** – Teoria da lírica e do drama. São Paulo: Ática, 1995.
- ERNEST, Cassirer. *A Palavra Mágica*, IN: **Linguagem e Mito**. São Paulo: Perspectiva, 1972, pag. 63-7.
- LIMA, Moura. **Serra dos Pilões: Jagunços e tropeiros**. Gurupi: Cometa, 2001.
- LOPES, Paula Cristina. **Literatura e Linguagem Literária**. Universidade Autónoma de Lisboa.
- MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra (Org.) **Leitura de Textos de Autores Tocantinenses**. Goiânia: Kelps, 2008.
- MOISÉS-PERRY, Leyla. *O Ensino de Literatura*. IN: NITRINI, Sandra; PEREIRA, Helena B.C. **Literatura Comparada**. São Paulo: 2008, pag. 13-22.
- RODRIGUES, Wallace. **Terra entre Rios**. Palmas: EDUFT, 2014.
- SARTRE, Jean Paul. **Que é Literatura?** 3.ed, São Paulo: Ática, 1999.
- SILVA, Luíza Helena Oliveira da. **Solau do Mal de Amor**. Palmas/TO: EDUFT, 2018.
- TOCANTINS. **Referenciais Curriculares do Estado do Tocantins**. Palmas: SEDUC, 2017.
- TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- Enviado em 31/12/2023
Avaliado em 15/02/2024

A POESIA, EM TODAS AS SUAS FORMAS ARTÍSTICAS, É DO ÂMBITO DO FEMININO

Wallace Rodrigues⁵⁰

Resumo

Este escrito busca refletir sobre a poesia como um artefato primordialmente feminino na cultura ocidental. Fazemos esse exercício de pensamento a partir de um binarismo muito recorrente entre masculino e feminino, mas sem opor tais polos, compreendendo-os numa perspectiva de pontos dialogantes numa mesma linha. Partimos destes dois pontos para pensar a partir de inquietações trazidas a partir da leitura de um artigo da escritora Danielle Magalhães (2021). Utilizamos uma revisão bibliográfica como aporte para esta análise de cunho qualitativo. Nossos resultados revelam que a poesia, em todas as linguagens artísticas, liga-se mais correntemente ao feminino do que ao masculino, desmitificando o masculino como o polo binário principal do fazer artístico.

Palavras-chave: Poesia; Feminino; Dualismo.

Abstract

This paper seeks to think about poetry as a primarily feminine artifact in Western culture. We carry out this exercise of thought based on a very recurrent binarism between male and female, but without opposing such poles, understanding them from a perspective of dialogic points on the same line. We start from these two points to think from concerns raised from the reading of an article by writer Danielle Magalhães (2021). We used a literature review to support this qualitative analysis. Our results reveal that poetry, in all artistic languages, is more commonly linked to the feminine than to the masculine, demystifying the masculine as the main binary pole of artistic making.

Keywords: Poetry; Feminine; Dualism.

Notas introdutórias

Participando do grupo de estudos “Literatura e Educação Literária” da professora Ana Crélia Dias, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, deparei-me com as falas da convidada do dia: Danielle Magalhães. Seus dizeres, o texto escolhido para subsidiar a discussão (intitulado “Do segredo à fofoca: mulheres que reescrevem a história na poesia brasileira contemporânea”, de 2021) e dois de seus poemas serviram para deixar-me convencido de que a poesia pertence a uma esfera feminina. Mesmo sabendo que esse não era o intuito da palestrante, isso ficou martelando na minha cabeça

Como sempre faço, e não seria diferente agora, vou informar que este texto é baseado em uma bibliografia que me facilita pensar sobre o que desejo dizer e como devo caminhar metodologicamente para cumprir meu papel de pensar a poesia como um artefato primordialmente feminino na cultura ocidental. Apesar de todas as primeiras teorias sobre poesia terem sido escritas por homens.

Minha análise neste caminhar será analítico-qualitativa, pois vou tentar trabalhar com conceitos e pensares que reforçam minha maneira de compreender o tema proposto, buscando convencer o leitor sobre meu ponto de vista “epistemológico”.

⁵⁰ Pós-doutor pela Universidade de Brasília (UnB/POSLIT) e doutor em Humanidades. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Volto a informar que para este escrito o feminino e o masculino envolvem-se em uma negociação binária e não em uma negação. Compreendo, ainda, que a análise binária foi criada pelo pensamento europeu colonial e que causa, até hoje, danos, mas entendo que posso me utilizar de um binarismo linear para revelar o que ele sempre tentou esconder em relação à poesia em artes.

A poesia é feminina mesmo!

Partirei de um binarismo entre feminino e masculino, mas sem opô-los, porém compreendendo-os como polos colocados em lados diferentes de uma mesma linha. Tudo o que extrapola esses polos já vejo como descabimento e não o incluirei neste texto. Assim, pensarei dentro desta linha entre feminino e masculino enquanto polos que dialogam (nem sempre amigavelmente) a todo momento. Vale lembrar que não trato aqui de uma oposição entre feminino e masculino, mas de polos que se relacionam a todo momento de nossas vidas.

Concebo, aqui, o feminino não somente com o que às mulheres, mas também às trans, ampliando o pensar sobre ser feminino/a em todas as suas esferas sócias, culturais, simbólicas, educacionais etc.

Sei que nossa sociedade brasileira é patriarcal, machista, misógina etc. Isso já está dado às vistas e compreendo as construções históricas e simbólicas (nem sempre as compreendemos realmente) que levaram a esta sociedade excludente, que prioriza o macho, preconceituosa e violenta que temos.

Parto do princípio de que a poesia está em toda forma de arte, também na arte literária, seja ela em prosa ou verso, com ou sem rimas etc. No entanto, amplio esse conceito para a questão da “inutilidade” aparente do objeto de arte, de sua objetiva “ineficácia” econômica, como bem assinalou Marcel Duchamps nos começos do século XX.

Conforme nos informam Consuelo Schilichta e Isis Tavares (2006), a arte traz um princípio do prazer que supera o princípio utilitarista dos objetos das sociedades ocidentais. As autoras nos dizem ainda que: “a utilidade da obra de arte não se realiza de maneira *imediate*, mas *mediata*, isto é *mediada* pelos conhecimentos que nos permitem tornar esse objeto tão familiar quanto outros” (2006, p. 12, itálico das autoras).

Ou seja, há uma questão de se compreender a arte, a poesia, em nossas sociedades ocidentais utilitaristas, de uma forma secundária, algumas vezes até mesmo sem importância. Algo que não acontece, por exemplo, nas sociedades indígenas brasileiras, onde os objetos detêm um caráter estético em sua completude e abrangência, como nos informa Berta Ribeiro:

A arte impregna todas as esferas da vida do indígena brasileiro. A casa, a disposição espacial da aldeia, os utensílios de provimento da subsistência, os meios de transporte, os objetos de uso cotidiano e, principalmente, os de cunho ritual estão embebidos de uma vontade de beleza e de expressão simbólica. Estas características transparecem quando se observa que **o índio emprega mais esforço e mais tempo na produção de seus artefatos que o necessário aos fins utilitários a que se destinam; e quando passa horas a fio ocupado na ornamentação e simbolização do próprio corpo. Neste sentido, a arte indígena reflete um desejo de fruição estética e de comunicação de uma linguagem visual.** (RIBEIRO, 1989, p. 13, grifo nosso).

Se pensarmos em polos binários, o utilitarismo liga-se ao masculino e a fruição estética liga-se ao feminino. Isso em um pensamento a partir da linearidade proposta entre feminino e masculino. Não é à toa que as mulheres indígenas são as encarregadas das tarefas de ornamentação dos corpos, dos grafismos, das cantigas tradicionais etc. Não há ritual indígena onde as mulheres não participem ativamente. Neste sentido, a fruição estética ligar-se-ia primordialmente ao feminino.

Voltando ao pensamento sobre nossa sociedade ser baseada no patriarcalismo, isso muito se deve ao uso da violência como arma de poder em todas as esferas da vida social brasileira. Isso não quer dizer que as mulheres não são violentas, mas que o poder advindo das relações sociais é de domínio masculino em nossas sociedades ocidentais. Michel Foucault diz-nos que:

Quando digo o poder, não digo absolutamente uma instância, uma espécie de potência que estaria oculta ou visível, pouco importa, e que difundiria sua influência nociva através do corpo social ou que estenderia sua rede de forma fatal. Não se trata de uma rede que aprisionaria cada vez mais a sociedade e os indivíduos. Não se trata disso. O poder não é uma coisa. **O poder são relações. O poder são relações entre indivíduos, uma relação que consiste que um pode conduzir a conduta do outro, determinar a conduta do outro.** E determinada voluntariamente em função de uma série de objetivos que são seus.(FOUCAULT, 1981, s/p, grifo nosso).

Judith Butler vai mais ao âmago da questão que busco trazer aqui, dizendo que:

Podemos dizer que as mulheres são assassinadas não por causa de qualquer coisa que tenham feito, mas pelo que os outros percebem que são. **Como mulheres, são consideradas propriedade do homem, é o homem que ostenta o poder sobre suas vidas e suas mortes.** Não há nenhuma razão natural que justifique essa estrutura fatal e injusta de dominação e terror: faz parte de se transformar em gênero nos termos da norma dominante. Tornar-se homem, nessa perspectiva, consiste em exercer o poder sobre a vida e a morte das mulheres; matar é prerrogativa do homem a quem foi atribuído um determinado tipo de masculinidade. Portanto, espera-se de todos os que são designados no nascimento o gênero masculino que assumam uma trajetória masculina, que seu desenvolvimento e vocação sejam masculinos. Portanto, as pessoas trans que querem ser mulheres, que buscam ser reconhecidas como mulheres trans, rompem esse pacto implícito que une os homens, que permite e afirma sua violenta propriedade sobre as mulheres. As mulheres trans são um objetivo em parte porque são femininas, ou estão feminizadas, e são punidas não apenas por rejeitar o caminho da masculinidade, mas por abraçar abertamente sua própria feminilidade. (BUTLER, 2020, s.p, grifo nosso).

Neste mesmo caminho, Butler afirma que o ódio ao feminino cresce conforme crescem os movimentos coletivos de luta por direitos das mulheres e trans:

As estatísticas, como sabemos, são aterradoras. Acontece em todos os lugares, mas nos últimos anos mais de 2.500 pessoas trans foram assassinadas em todo o mundo. O Brasil e o México também são os países com os maiores índices de violência e assassinato de pessoas transgênero. Talvez seja porque nesses países existem grupos de defesa dos direitos humanos que fazem a contagem das vítimas, mas também pode ser porque os mesmos países latino-americanos que avançaram em direção à igualdade de direitos, em direção à maior diversidade e maiores liberdades legais para as pessoas LGBTQ são o alvo da violência reacionária. Esses movimentos sociais respondem a formas de desigualdade e violência, mas também são alvo do ódio daqueles que temem seus avanços. Então, hoje, pensando na violência contra a mulher, contra as mulheres trans, contra os homens trans, poderíamos dizer que são resultado da misoginia e da transfobia e,

é claro, isso é verdade, mas devemos compreender também as novas formas de violência como expressão de antifeminismo, como oposição política aos direitos LGBTQ, como reação contra aqueles que defendem o direito das pessoas trans de viver livremente seu gênero e contar com o amparo da lei. Portanto, parte da violência que vemos e conhecemos é uma reação aos progressos que fizemos, e isso significa que devemos continuar avançando e aceitar que esta é uma luta contínua, uma luta na qual os princípios fundamentais da democracia, da liberdade, da igualdade e da justiça estão do nosso lado. (BUTLER, 2020, s.p).

Voltando ao nosso binarismo primeiro e metodológico, a violência liga-se, claramente, ao masculino, principalmente em nossa sociedade brasileira. Não dando lugar à sensibilidade, à fruição, à gentileza etc. O homem ocidental é um homem ensinado a ser duro, lutador, competitivo etc. No outro lado da nossa linha binária temos o feminino. Tenho que lembrar que vivemos em um país extremamente violento contra as mulheres. A mulher é, portanto, a vítima, a violentada, simbolicamente, verbalmente e na realidade nua e crua de seu corpo.

A arte não é, por si mesma, uma atividade violenta, apesar de até utilizar-se de violência em algumas formas de expressão, mas é uma violência encenada, ensaiada, performática. Uma violência do deixar ver e sentir, revelando nuances estéticas próprias.

Décio Pignatari (2011, p. 10) vai nos dizer que: “Poesia é a arte do anticonsumo.” Penso da mesma forma, entendendo que a poesia (a arte) desempenha um papel altamente reflexivo em nossa sociedade, sendo vista pelo homem utilitarista como um mero objeto/ação sem valor. No entanto, a poesia encontra seu valor próprio no indizível das sensibilidades e dos afetos que forma os seres humanos. Falando da poesia como arte literária, Pignatari explica-nos que:

Um poema cria sua própria gramática. E o seu próprio dicionário. Um poema transmite a qualidade de um sentimento. Mesmo quando parece estar veiculando ideias, ele está transmitindo a qualidade do sentimento dessa ideia. Uma ideia para ser sentida e não apenas entendida, explicada, descascada. (PIGNATARI, 2011, p. 18).

Ainda, neste sentido dado por Pignatari, a arte (poesia) fornece-nos objetos para serem sentidos e não consumidos como mercadorias de uma sociedade capitalista masculina e patriarcal. A arte vai ter a função de nos fazer refletir criticamente sobre temas relevantes para a obra, seu/sua criador/a e nossas vidas.

A intelectual Edla van Steen (2018, s.p), em entrevista a Luciano Gonçalves e Rodrigo Simon, fala-nos sobre a qualidade das escritoras brasileiras dizendo que “O texto da mulher é muito forte no Brasil. Os homens não gostam que se fale isso, mas a verdade é essa.” Essa verdade parece ferir o ego machista dos escritores brasileiros, um ego socialmente alimentado e reinventado conforme as situações sociais.

Ainda, lembro que as palavras poesia, linguagem e artes são, em língua portuguesa, femininas. E as palavras colonialismo, capitalismo, consumo e patriarcalismo são masculinas. As palavras que se referem ao poder econômico e social são, geralmente, masculinas. Isso revela uma significação muito própria dos países que utilizam a língua portuguesa para comunicar sentidos, reforçando ideologias de gênero através do próprio uso cotidiano da língua.

Tomar o feminino como mais sensível em relação ao masculino não é diminuir o feminino em nenhum sentido, mas acentuar diferenças que se caracterizam e são aprendidas socialmente pela via do gênero. Isso não quer dizer que os homens não possam ser sensíveis, mas, pelo contrário, busca-se sensibilizar os homens para uma compreensão mais ampla dos universos femininos e suas nuances.

Ainda, em meu cotidiano, meu filho de cinco anos vem da escola dizendo: isso é de menina e aquilo é de menino. Em casa eu não faço diferença de coisas por gênero, mas esse aprendizado feminino versus masculino é socialmente inculcado nas pessoas até mesmo pela escola. Desconstruir esses aprendizados não parece ser tarefa fácil, mas podem ser desconstruídos coletiva e paulatinamente.

Os coletivos femininos que tomam para si esta tarefa de esclarecimento e de desconstrução podem abarcar todas as áreas sociais e deixar perceber “a dor e a delícia de ser o que é” de cada um. O caminho de uma vida social menos violenta passa pelo respeito ao outro (do/a diferente de mim), independente de cor da pele, gênero, classe social, grupo etc.

Vejo que o capitalismo, o consumo, o utilitarismo, o patriarcalismo e machismo se relacionam ao masculino, e a poesia, a arte, o anticonsumo, os afetos, as sensibilidades se relacionam claramente ao feminismo. Isso dentro deste dualismo pensado aqui!

Quase últimas notas

Este escrito buscou refletir sobre questões de gênero numa perspectiva humanista, dando à poesia (em todas as suas formas artísticas) um papel prioritário e relevantemente feminino. Penso que os estudos sobre poesia (e todas as outras artes) devem ser entendidos também dentro da reprodução de uma estrutura social de dominação masculina, patriarcal, colonizada, elitista, preconceituosa, racista e classista brasileira. Daí ver a misoginia no Brasil como um mecanismo social degradante e muito eficiente ao que se propõe, desmerecendo os valores das mulheres e do feminino, desumanizando-os.

Lembro que a efetiva dinâmica do mecanismo de exclusão capitalista utiliza-se de categorias como raça, gênero, origem, classe social, entre outros, para subjugar pessoas (geralmente pobres, negros/as e com baixa instrução escolar) e subalternizá-las.

Identifico a poesia aqui como algo feminino por natureza e extremamente positivo. Dando à poesia (e todas as outras formas de artes) essa identidade de gênero feminina, podemos, portanto, perceber que esses valores femininos são estabelecidos socialmente e variam de cultura para cultura.

Coloco que: se a violência é prerrogativa social do ser masculino, a poesia (em todas as suas formas artísticas) é da natureza da utilidade estética, do sensível e dos afetos, portanto, feminina. Se a prerrogativa social da violência é marcadamente masculina (o que não deveria acontecer), a prerrogativa do sensível é fortemente feminina!

Acredito que não é através de argumentos que podemos modificar pensamentos, mas é através da desativação dos afetos que sustentam tais pensamentos. E assim devemos fazer sobre a violência ser banalizada em nossa sociedade, buscando desativar afetos. Uma sociedade mais humana será sempre uma sociedade sem violências.

Por fim, por que é relevante pensar sobre a poesia como um artefato feminino? Isto pode auxiliar-nos a compreender as desigualdades de gênero nas sociedades ocidentais também se colocam no campo das atividades artísticas, dando sempre ao masculino o mérito da criação, da inovação e da inventividade, deixando de lado o poder do feminino no campo das artes. As Histórias da Arte e da Literatura são campos das artes que nos revelam claramente essa desigualdade de gênero. Vale pensar mais sobre o feminino nas artes e trazer ao conhecimento obras, pensares e fazeres que revelem diretamente que a poesia é feminina.

Referências

BUTLER, Judith. Judith Butler: “De quem são as vidas consideradas choráveis em nosso mundo público?” Babelia. **EL PAÍS Brasil**, 2020. Disponível em: < [GONÇALVES, Luciano; SIMON, Rodrigo. 'O texto da mulher é muito forte no Brasil'; leia entrevista inédita com Edla van Steen. **Folha de S. Paulo**. 6 abr 2018. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/04/o-texto-da-mulher-e-muito-forte-no-brasil-leia-entrevista-inedita-com-edla-van-steen.shtml>>. Acesso em: 26 nov. 2021.](https://brasil.elpais.com/babelia/2020-07-10/judith-butler-de-quem-sao-as-vidas-consideradas-choraveis-em-nosso-mundo-publico.html#:~:text=De%20quem%20s%C3%A3o%20as%20vidas%20consideradas%20chor%C3%A1veis%20em%20nosso%20mundo%20p%C3%BAblico%3F,-Quais%20s%C3%A3o%20essas&text=No%20entanto%2C%20se%20reconhecemos%20apenas,essas%20vidas%20e%20outras%20n%C3%A3o.> Acesso em: 26 nov. 2021.</p></div><div data-bbox=)

MAGALHÃES, Danielle. Do segredo à fofoca: mulheres que reescrevem a história na poesia brasileira contemporânea. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 1-17, 2021. DOI: 10.1590/1806-9584-2021v29n270608

PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética**. 10 ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2011.

RIBEIRO, Berta G. **Arte indígena, linguagem visual**. São Paulo: Edusp, 1989.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte; TAVARES, Isis Moura. **Artes Visuais e Música**. Curitiba: IESDE Brasil, 2006.

Enviado em 31/12/2023

Avaliado em 15/02/2024