

**DISCURSOS DA HISTÓRIA E LETRAMENTO NO PIBID:
ANÁLISE DA INFERIORIZAÇÃO DO BRASIL NAS
PÁGINAS DE *ATLANTIDA***

Humberto Silva de Lima (SEE-RJ e UFRJ)

humbertotalk@gmail.com

Ana Cristina dos Santos (UERJ e UVA)

anacrissuerj@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar as primeiras pesquisas sobre a análise do discurso da inferiorização do Brasil no projeto binacional luso-brasileiro da revista *Atlantida* e como as leituras preliminares dessa análise podem ser aplicadas no contexto de sala de aula, em práticas pedagógicas interdisciplinares de História e Língua Portuguesa. Pensou-se que, tendo em vista a importância das contribuições da análise do discurso (nas suas diversas linhas teóricas) nas práticas pedagógicas de letramento – ensino de leitura e produção de textos –, o trabalho pedagógico com o periódico em voga, além de revisitar o próprio discurso historiográfico sobre a relação entre Brasil e Portugal ao início do século XX, permite que se produzam materiais de leitura e produção de textos que revisitem a memória sobre o Brasil. Tal produção de material didático circunscreve-se como produto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em que alunos da Universidade Veiga de Almeida desenvolvem atividades pedagógicas no Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, unidade de ensino da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Presume-se que todo esse processo poderá tornar o ensino da ciência histórica e da língua materna mais relevante para os desafios da vida pós-moderna, tendo por base a revisitado do passado em prol da construção de um futuro consciente e crítico.

Palavras-chave:

Comunicação. Didática. Políticas públicas. Análise do Discurso.

1. Introdução

O que pensamos sobre o Brasil? Somos tão diversificados que fica difícil chegar à resposta para a seguinte pergunta: quem é o povo brasileiro? Somos livres para pensar? As idéias que defendemos são realmente nossas?

Recentemente, no contexto das eleições para o Palácio do Planalto, por exemplo, parece caírem os limites do bom senso para a tolerância. O presente artigo não discutirá tais limites. Só nos limitaremos em promover o debate que, se por um lado acreditamos no mito de o brasileiro ser “cordial” (HOLANDA, 2003), por outro assistimos que esse termo qualificador não passou de um engano, tendo em vista que, em pleno sé-

culo XXI, é possível encontrar pessoas que, ao promoverem discursos de ódio, elevam ao paroxismo ideias que parecem ter sido ultrapassadas, pelo menos depois de 1985 com o processo de redemocratização⁷⁴. O fato de o Brasil ter sido construído em bases violentas carece ainda de uma explicação um pouco mais contundente. Embora este artigo também não trate de questões filosóficas, podemos entender que a ideia de “cordialidade” do brasileiro é tida como uma mera emoção (SOUZA, 2018), cujo discurso – uma atividade produtora de sentidos – pode ser melhor diálogo com os escritos do filósofo escocês Alasdair Mac Intyre (2001).

De maneira muito sucinta, esse filósofo denuncia uma grave desordem moral nas sociedades modernas, e essa desordem, para ele, seria motivada pela ausência da tradição, de critérios racionais que possam nortear o homem nas decisões da vida. Diante disso, MacIntyre (2001) entende que o reordenamento da moralidade seria possível por meio do retorno à tradição aristotélica (séc. IV a.C, 2007), calcada no exercício das virtudes, não se tratando, no entanto, de um discurso saudosista (LIMA, 2010), mas sim da ideia de que a compreensão do futuro só é possível conforme aquilo que o passado tornou disponível para o presente, conforme Arendt (1972).

Com base nessa ideia de retomar o passado (MACINTYRE, 2001; ARENDT, 1972) para a compreensão do presente tendo em vista o futuro, faz-se necessário olhar as bases históricas ainda não muito esclarecidas. Sabe-se que o início do século XX foi palco do racismo com foro de cientificidade (SOUZA, 2018). A elite brasileira buscava uma identidade, mas esse racismo silenciava as vozes constituintes de nossa cultura, e esse silêncio não é muito diferente nos dias de hoje⁷⁵. Para entendermos melhor o assunto, não é possível olharmos para o presente sem retomarmos a nossa memória; ou seja, o que foi materializado em documentos históricos. Escolhemos para este trabalho a revista *Atlantida*⁷⁶. Esse periódico

⁷⁴ No processo de votação pelo impeachment, o então Deputado Federal Jair Bolsonaro exalta o Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra (1932-2015), ex-chefe do Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna do II Exército (de 1970 a 1974), um dos órgãos de repressão política durante o período da ditadura militar brasileira. Vide <https://youtu.be/54KUDU-u1P0> (acesso em 29 de outubro de 2018).

⁷⁵ Frases homofóbicas (“fora preta sapatão”) e racistas (“odeio preto”) foram encontradas na parede do banheiro de uma faculdade do ABC Paulista. Vide o site <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/alunos-denunciam-racismo-e-homofobia-em-faculdade-do-abc-paulista.ghtml> (acesso 29 de outubro de 2018).

⁷⁶ O tema da revista *Atlantida* e seus discursos de inferiorização do Brasil, com consequências para os dias de hoje, está sendo desenvolvido por Humberto Silva de Lima, como

promoveu a amizade entre Brasil e Portugal, mas também ajudou a reforçar o complexo de inferioridade que os brasileiros vivem ainda hoje, isto é, olhar para Portugal como exemplo a ser seguido sem considerar o que representou de fato a matriz lusitana para a escrita da nossa historiografia.

A base econômica do Brasil, desde 1532, foi baseada no escravismo. Dizer que somos “irmãos de Portugal”⁷⁷ ou que Portugal “construiu o Brasil”⁷⁸ não passa de um engano: como viemos de Portugal se lá existia a escravidão de modo muito passageiro ou tópico (SOUZA, 2018)? A revista em voga, sob o tempo de exaltação do discurso civilizatório aos moldes europeus, reportou-se a Portugal como modelo, como continuação, e, nesse sentido, além de se inferiorizar como nação, porque não se colocou, naquele momento, em pé de igualdade com Portugal, silenciou as vozes culturais de matriz africana e indígena. Ao erigir-se a Portugal como modelo (ou até mesmo continuação), negou-se, em nome de uma revista “de elite para elite”, todo o passado sofrido pelos negros, arrancados de seus lares, e pelos índios, espoliado de suas terras. Como compreender essas questões no contexto da sala de aula, tendo em vista diversas práticas pedagógicas interdisciplinares entre a História e a Língua Portuguesa?

Como a Educação Básica tem se beneficiado hoje dos produtos da academia, não se trabalha, por exemplo, com a redução da língua apenas como código, utilizado apenas para a mera representação de ideias e comunicação. O texto como centro das aulas de língua portuguesa (ANTUNES, 2010) tem sido prática constante nos manuais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desde a década de 1990. Há muito a se fazer, haja vista ainda não termos chegado aos resultados satisfatórios no campo da leitura: o Brasil, pelos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), ocupa 59ª posição⁷⁹. O que fazer diante

projeto de pesquisa de doutoramento no Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, na Faculdade de Letras da UFRJ, desde o segundo semestre de 2017. Este artigo é o andamento da pesquisa de Lima, que serviu de parâmetro para a elaboração de material didático no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sob a ordenação da Professora Doutora Ana Cristina dos Santos (Universidade Veiga de Almeida).

⁷⁷ *Atlantida*, Lisboa, n. 3, p.195-204, 15 jan.1916.

⁷⁸ *Idem*.

⁷⁹ Dados de 2016, em <https://www.google.com.br/amp/s/g1.globo.com/google/amp/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.gh.html> (acesso em 29 de outubro de 2018).

desse quadro? Como tratar questões históricas tão relevantes em aulas de língua materna?

Pensamos que a língua é revestida de materialidade histórica. Não se pode dizer o que o texto diz, mas devemos reconhecer, na realidade material que o cerca, o porquê de o enunciador materializar determinado enunciado. Isso converge para o fato de que os livros didáticos, tanto os de História como os de Língua Portuguesa, podem não ser manuais eficazes se os cursos de licenciatura não promoverem o pensamento crítico do docente no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Se o professor ainda continuar como reprodutor do livro didático, ainda que tal manual seja de caráter crítico e inovador, tais práticas não serão relevantes para o aluno, que precisa desenvolver, de forma crítica, as competências e habilidades necessárias para a leitura e produção de textos em prol da leitura de mundo, necessária para o exercício da cidadania. Tal leitura crítica dialoga com o que o passado nos tem proporcionado. A História tem de ser revisitada, sob pena de repetirmos os erros no presente, tornando-os perenes.

A reforma dos cursos de licenciatura a que nos referimos pode ser vislumbrada por meio dos programas que o Governo Federal, até o momento, tem desenvolvido em prol da Educação Básica. Um desses programas é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2007. Embora as instabilidades desse programa sejam uma realidade – a questão de o valor da bolsa ser a condição crucial ou apenas um incentivo para que os atores envolvidos se associem ao PIBID (ROMERO, 2017) – é importante observar que a iniciativa é uma oportunidade para que o acadêmico desenvolva plenamente as habilidades e competências do exercício da docência no diálogo estabelecido entre a academia e a Educação Básica. Não entraremos em questões históricas sobre as políticas de formação inicial de professores. Para este momento, o nosso objetivo é compreender como um periódico lusobrasileiro fomenta práticas pedagógicas de leitura e produção de textos, tendo como base a revisão crítica do discurso historiográfico já em nível da Educação Básica.

2. Metodologia

Este artigo tem como metodologia a apresentação de uma proposta de prática de letramento (leitura e produção textuais) em defesa da revisão crítica do que é o Brasil hoje, tendo o passado como a base his-

toriográfica. Sob os preceitos da análise do discurso (seja de linhas francesa ou anglo-saxã), pensa-se em uma atividade que contemple a (re)leitura sobre o Brasil de modo crítico, a fim de que o aluno possa entender como o Brasil foi construído no passado e como esse passado ainda perdura nos dias de hoje. Tendo posse desse entendimento, provoca-se no aluno o pensamento crítico de desconstrução de paradigmas e estigmas impregnados na cultura brasileira, fazendo com que o aluno entenda de fato como são as nossas bases, muitas delas construídas no discurso violento, que legitimou o silêncio de vozes (a do negro e a do índio) sob a égide do racismo com foro de cientificidade, e até hoje esse silêncio promove discursos de intolerância contra essas vozes. Escolheu-se como base de análise a revista *Atlantida*, uma publicação que circulou no Brasil e em Portugal de 1915 a 1920, sob a direção do escritor e jornalista João do Rio (Brasil) e o poeta e pedagogo João de Barros (Portugal).

Propõe-se que o material didático, baseado nessa revista, produzido pelos bolsistas⁸⁰ do PIBID Multidisciplinar, que englobam pibidianos dos cursos de licenciatura de Letras e História, da Universidade Veiga de Almeida, seja aplicado no Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, unidade de ensino do Programa Dupla Escola vinculado à Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro. Essa unidade ministra dois tipos de currículos, divididos em disciplinas voltadas para o estudo da língua e cultura brasileiras e espanholas. Desde o início, por conta da especificidade do modelo de Dupla Escola em que está inserido, a unidade de ensino em referência, desde a sua fundação, procurou delinear uma formação intercultural ao educando com a aplicação de metodologias e técnicas de ensino segundo as Leis de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96), o *Boletín Oficial del Estado* (BOE) e o Marco Comum Europeu de referência para as línguas (MCE). Pelo Projeto Político Pedagógico da instituição, tem-se como objetivo principal a integração entre as diversas áreas curriculares em língua portuguesa e em língua espanhola: nas disciplinas de área comum (Artes, Biologia, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Português, Sociologia, Química), as aulas são dadas 90% em português e 10% em espanhol; nas de área específica (Núcleo Linguístico, Español, Literatura Española y Hispánica, Sociología em

⁸⁰ São 08 os bolsistas da Universidade Veiga de Almeida que atuam no PibidMultidisciplinar da Universidade Veiga de Almeida na referida Unidade de Ensino.

Español, Filosofía em Español, Geografía y Historia de España), 10% em português e 90% em espanhol.

3. *Discussões teóricas*

Muitos pensadores discutem sobre a pertinência da compartimentalização dos saberes e a elaboração dos currículos escolares. Defendemos que o conhecimento não deve ser guardado em “gavetas”, como se um tipo de saber não tivesse nenhuma relação com o outro tipo. O ensino da língua portuguesa, como língua materna, por exemplo, já não comporta a visão da suficiência da aprendizagem da norma-padrão. É imperioso que essa norma prescritiva, em diálogo com outras “normas normais” no uso corrente da língua – “norma” culta, “norma” popular –, seja ensinada não de forma acrítica, por meio de frases desconexas ou modelares que as gramáticas prescrevem, no que tange ao “certo” ou “errado”, mas de forma reflexiva, com base no ensino do uso dos *gêneros discursivos*, que, segundo Bakhtin (1997, 2016), são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados segundo determinada esfera de troca social, que é a utilização da língua, feita por meio de um dado gênero, ainda que não tenhamos consciência de que estamos utilizando um ou outro tipo estável discursivo. Os livros comportam eficientemente esses ideais, mas os professores, no exercício da docência, devem abarcá-los nas suas práticas pedagógicas de letramento em prol de um ensino eficaz.

Reportando-se aos diversos estudos de letramento, Gee (2000) e Street (2003) defendem que a escrita não é autônoma, tendo em vista que está associada ao contexto sociocultural em que é produzida, às relações de poder e à ideologia na qual está sedimentada. Com isso, pode-se entender que não existe um letramento, e sim ‘letramentos’, isto é, práticas sociais da escrita situadas em variados contextos.

Essa visão de ‘letramentos’ questiona a tradicional dicotomia ‘fala’ *versus* ‘escrita’. Assim, o fato de existirem marcas do falado no escrito não é visto como algo negativo, e sim como uma característica de constituição heterogênea da escrita. Para os novos estudos de letramento, quebra-se o paradigma de a escrita e a fala serem tecnologias distintas, e isso também faz com que seja questionada até que ponto é pertinente, numa escola crítica, o ensino, em muitos casos, sem uma perspectiva crítica adequada, da norma padrão da língua. O modelo ideológico permite relacionar língua, letramento e sociedade segundo a visão de ‘língua re-

al', que se reporta ao contexto social de práticas letradas. Assim, questiona-se o que é considerado 'certo' ou 'errado', do mesmo modo que se questionam valores comportamentais transmitidos de geração em geração, tendo em vista que esses valores também se corporificam por meio do uso linguístico (falado e/ou escrito), que pode incluir ou excluir pessoas.

É no sentido de se compreender como positiva a relação dialética entre fala e escrita que ganha terreno a defesa de o professor tomar uma atitude crítica diante do que é ensinado enquanto língua. Defender essa relação dialética é questionar o sentido estável de um texto. Tendo como base a ideia de língua como algo material, deve-se problematizar o que é enunciado, segundo o plano discursivo, articula linguagem e sociedade, entremeadas pelo contexto ideológico. Assim como o pesquisador interfere em uma dada realidade científica, o professor, como analista do discurso no exercício docente de ensinar a língua, interfere nas produções de linguagem, trazendo à baila aquelas questões que dicotomizam fala e escrita como se fossem ainda duas modalidades distintas da língua. A análise do discurso, que apresenta inúmeras vertentes de pensamento, desconstrói a ideia de a língua ser transparente e denuncia a ideia de o sujeito não ser livre para fazer as próprias escolhas, embora esse sujeito pense que seja livre para tal (ORLANDI, 2001). Essas concepções devem fazer parte do discurso do professor na sala de aula.

De modo geral, existem duas vertentes de análise do discurso: a francesa, que foi iniciada por Michel Pechêux (2010); e a anglo-saxã, rotulada como 'análise do discurso crítica', cujo expoente é Norman Fairclough. A linha crítica anglo-saxã de análise do discurso é considerada, por muitos, como aquela que apresenta um caráter militante, em prol da quebra de paradigmas, por não só analisar o discurso, mas também intervir nele, e essa intervenção parece, para alguns autores (FAIRCLOUGH, 2001), não ser observada na proposta francesa, o que pensamos ser uma leitura equivocada. Para Maingueneau (2017), o que diferencia a orientação crítica da não crítica se volta a questões de realce, e não de natureza da pesquisa – e, para nós, de ensino também. A fronteira entre uma linha e outra é questionável.

Segundo Rocha e Deusdará (2005), analisar o discurso não é apenas uma atividade de desvendamento de verdades até então ocultas, mas o entendimento do porquê de um enunciado ter sido produzido conforme uma realidade material que o cerca. Tendo em vista que a língua materializa os discursos (PÊUCHEUX, 2010), que são as condições de produção de sentido, como o professor de língua portuguesa deve contemplar as

questões históricas em que o sujeito do discurso se encontra, no momento da análise de textos e seus discursos⁸¹? Esse sujeito só enuncia a partir da formação social em que se encontra, ele não é livre para produzir e nem decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso (FOUCAULT, 1996). Quando o professor de português⁸² trabalha com textos sem observar tais questões, as práticas pedagógicas desenvolvidas negam a opacidade da língua e reforçam, com isso, que a palavra seja entendida no seu sentido óbvio. Isso é um engano, a partir do fato de que todo discurso é marcado por interesses (MAINGUENEAU, 2017).

Nesse sentido, a revista *Atlantida* faz-se pertinente. Se temos, segundo Guimarães (2010), a tentativa de explicar o Brasil, “redescobrimdo-o”, a partir dos cientistas sociais brasileiros tais como Gilberto Freyre (1900-1987) – os problemas da escravidão no plano científico e o “louvor” à miscigenação –, Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982) – a superação das raízes ibéricas no nosso *ethos* identitário – e Caio Prado Júnior (1907-1990) – a interpretação da história colonial do Brasil pelo viés marxista, o que foi feito antes desses autores, já que o racismo tinha foro de cientificidade (SOUZA, 2018)? Segundo Mota (2008), as obras desses autores serviram de ponto de partida da ruptura radical com a tradição da historiografia praticada pelos diversos “Institutos Históricos”. Embora tenha havido essa ruptura, o que permaneceu na nossa cultura hodierna?

Cabem algumas considerações históricas sobre o advento da revista *Atlantida*.

Em 1894, houve um estremecimento diplomático entre Brasil e Portugal, provocando, nos brasileiros, um sentimento de ojeriza ao povo lusitano. A crise havia sido iniciada pelo fato de o diplomata português Miguel Aleixo Ant3nio do Carmo de Noronha, o 3º conde de Paraty⁸³, ter concedido asilo em navios de guerra portugueses aos oficiais da marinha brasileira que, na Revolta da Armada, se insurgiram contra o governo do

⁸¹ Como foi dito sumariamente na introdução, entendemos aqui, que os discursos são atividades comunicativas produtoras de sentido, e essas atividades se materializam sob a forma de textos. Logo, não vemos o texto como sinônimo de discurso.

⁸² Este resumo expandido refere-se ao trabalho do professor de língua portuguesa. No entanto, o que é defendido aqui pode ser generalizado para os professores de quaisquer disciplinas, haja vista que todas as cadeiras trabalham com linguagens.

⁸³ Título nobiliárquico criado pelo príncipe regente D. João (na ocasião o futuro D. João VI de Portugal), por meio de carta régia datada de 4 de dezembro de 1813 (MARQUES, 2001).

marechal Floriano Peixoto. Mas não se pode dizer que tal antilusitanismo foi cultivado no Brasil a partir desse fato. Os sentimentos nacionalistas⁸⁴ mais exacerbados já existiam desde a independência do Brasil em relação a Portugal.

Em meio àquele estremeamento observado na Revolta da Armada, observou-se, entretanto, um florescimento na publicação de almanaques, jornais e revistas cujos textos eram escritos por brasileiros e portugueses (SARAIVA, 2004)⁸⁵. Para Guimarães (2009), não houve, pela distância física entre os colaboradores, impedimento de as produções jornalísticas se tornarem lugares de fermentação intelectual num espírito de sociabilidade afetiva⁸⁶.

Convém ainda lembrar que, em diálogo com o estremeamento diplomático supracitado entre Brasil e Portugal, houve também produções jornalísticas antiportuguesas, cujos mentores responsabilizavam a colonização lusa pelo atraso brasileiro no que tange aos aspectos cultural, social e econômico (GUIMARÃES, 2009). No entanto, tendo em vista o foco deste trabalho, que se volta para a análise das relações luso-brasileiras num espírito de amizade, destaco, por exemplo, a conveniência do estabelecimento de uma comunidade luso-brasileira, uma questão que fora levantada pela primeira vez por Silvio Romero, um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras, na conferência “O elemento por-

⁸⁴ A adjetivação “nacionalista” é duvidosa. Segundo Mota (1992), os escritos de Silvio Romero, por exemplo, mostram que ainda havia dúvidas sobre o que era a identidade do Brasil como nação, e uma versão “definitiva” dessa identidade poderia ter sido consolidada em Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda. Como este trabalho é um exercício para a redação da Tese de Doutorado, reforço que esse problema e os demais adiante serão resolvidos por meio de pesquisas mais incisivas e, talvez, definitivas.

⁸⁵ Cita-se, como exemplo, revista *Brasil-Portugal* (1899-1914), dirigida pelo militar da marinha portuguesa Augusto Vidal de Castilho Barreto e Noronha. Neste trabalho, a escolha de *Atlântida* e justifica por ter sido uma revista criada no momento específico em que o Brasil, entremeado de discursos do pangermanismo em voga (que será detalhado mais adiante), buscava a própria identidade como nação.

⁸⁶ Como se verá mais tarde, o estopim da Primeira Guerra Mundial fez com que se justificasse a ausência de colaboradores de autores brasileiros em muitas edições de *Atlântida*, e isso é comprovado por meio de sucessivas notas publicadas pela redação nessa revista. Na verdade, existe a hipótese de que tal ausência possa ser justificada não pela Guerra, mas sim por uma prioridade dada aos portugueses na escrita do periódico, o que confirma, dentre outras causas, a posição inferior do Brasil. Essa prioridade poderia ter sido consentida por João do Rio, que via em *Atlântida*, por meio da amizade luso-brasileira, a possibilidade de construção de uma imagem do Brasil aos moldes europeus. Tais hipóteses serão confirmadas por meio de pesquisas mais esclarecedoras.

tuêns no Brasil”, pronunciada no Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro e publicada em Lisboa em 1902 (ROMERO, 1902).

O curioso é que Romero (1949), em 1888, havia questionado de forma implacável a matriz cultural lusitana e sua relação com a cultura brasileira; todavia, ele muda de opinião ao defender o lusitanismo por causa do avanço do pangermanismo, cujo projeto era fazer com que parte do sul do Brasil, na maioria ocupado por colonos alemães, pertencesse ao império germânico⁸⁷. Como a língua tem, de certa forma, o papel de individualização das nações⁸⁸, Romero defendia, por meio do culto ao idioma português, a necessidade do fortalecimento dos elementos históricos constituintes da nação luso-brasileira⁸⁹. Essa preocupação de Romero também atingia os intelectuais da época, já que, ao início do século passado, de acordo com Eduardo Lourenço (1991), o Brasil representava uma espécie de espaço de compensação para Portugal.

A ideia da instituição de uma comunidade luso-brasileira voltou a ser discutida após a deflagração da Primeira Guerra Mundial (GUIMARAES, 2009). As vozes nacionalistas do Parlamento Português estavam preocupadas com o avanço do império germânico. Ainda que houvesse no Brasil, por um lado, um forte discurso antilusitano, os defensores da união luso-brasileira nas questões culturais e políticas, por outro, viam no legado português o fator dominante na construção da nacionalidade brasileira. Fator esse que, na ocasião, silenciou as matrizes africana e indígena de nossa cultura e que, com esse silenciamento, se fez com que fossem produzidos, até hoje, enunciados preconceituosos contra tais matrizes.

Um dos nomes mais significativos no estímulo da relação entre os dois países era o famoso escritor brasileiro Paulo Barreto, ou João do Rio, que, em associação com o poeta, publicista e pedagogo português

⁸⁷ É esse o momento que justifica a relevância de *Atlantida*, conforme foi alinhavado na nota 7.

⁸⁸ A visão de que a língua identifica uma nação é questionada por Moita Lopes (2015). Em tempos híbridos de globalização cultural, pode-se dizer que as práticas linguísticas estão em “zonas de contato”, eliminando as barreiras que separam uma nação de outra. No entanto, para a minha pesquisa, adoto a visão tradicional de a língua identificar as nações tendo em vista o contexto histórico em que *Atlantida* foi produzida. Não se podem verificar, à época de *Atlantida*, essas questões de hibridismo cultural, típicas da pós-modernidade.

⁸⁹ O que, de certa forma, é questionado por João de Barros, em *Atlantida* (edição nº 41). Como será detalhado mais adiante.

João de Barros, acabaria ligado à criação da Revista *Atlantida*, cujo título, escolhido por aquele, foi inspirado na lenda do continente perdido, para designar semanticamente um projeto de (re)estabelecimento da ligação entre Brasil e Portugal, separados pelas águas do oceano; o subtítulo *Mensário Artístico, Literário e Social para Portugal e Brasil* indica a periodicidade da revista, resumindo o seu caráter binacional e teor programático.

O que chama atenção é que a revista se propôs a louvar a relação entre Brasil e Portugal como duas nações irmãs híbridas, de “mesmo tronco originário”⁹⁰. Se a intenção era construir uma nacionalidade híbrida, envolvendo os dois países e suas culturas, logo é correto inferir que, no caso do Brasil, a raça negra, por exemplo, deveria fazer parte desse processo de construção, já que os negros contribuíram com um grande número de habitantes no Brasil, sendo até hoje o principal fator da geração de nossas riquezas. Como apontou Romero (1949), o negro “nunca foi assunto predileto de nossos poetas, romancistas e dramaturgos” (ROMERO, 1949, p. 41). Essa exclusão parece se fazer presente em *Atlantida* nas suas 48 edições⁹¹. É nesse sentido que apresentaremos uma proposta de atividade que problematize a inferiorização do Brasil como um todo cultural português, africano e indígena, recuperado, ainda que, segundo Souza (2018), com sérias contradições por Gilberto Freyre (2004).

4. Proposta de atividade

Leia o texto abaixo, retirado da revista *Atlantida*, publicada em 1916 (n. 3):

que uma
das tarefas que o passado nos legou em testamento, e a que sem
abdicação e degradante renúncia não podemos faltar, consiste em
ajudar os brasileiros, por todos os meios ao nosso alcance, a
acabar de construir o Brasil! Essa nação foi feita por nós, mas
não está ainda tão sólida nem tão completa que não corra o risco
de vir a ser desfeita por outros, se a nossa cooperação lhe fal-
tar ou se desvalorizar. É neste sentido que eu digo que o Brasil,
politicamente emancipado e independente, nem por isso deixou de
ser nosso filho; nem por isso deixou de ser nosso.

⁹⁰ *Atlantida*, Lisboa, n.1, p. 93-6, 15 nov.1915.

⁹¹ Isso será confirmado por meio da leitura completa de todas as edições de *Atlantida*.

A revista *Atlantida* teve como objetivo, no campo da cultura e das artes, estreitar as relações diplomáticas entre Brasil e Portugal, ao início do século XX. Se o discurso explícito era promover uma relação de irmandade luso-brasileira, analise de que maneira essa relação amistosa não pode ser comprovada no fragmento acima, tendo em vista o texto abaixo, de Gustavo Mesquita. Em seguida, aponte pelo menos uma situação em que a ideia de o Brasil inferior se encontra ainda hoje, com base na ideia da evolução das raças como algo científico. Produza um texto dissertativo-argumentativo que envolva essas questões.

Em *O Nordeste brasileiro*, Agamenon Magalhães apresentou algumas noções de geografia física, embasadas em teorias disponíveis desde o século XIX, como o determinismo geográfico, segundo o qual seria possível explicar as causas determinantes dos caracteres raciais a partir de fatores como clima, ambiente ou *habitat*, genética e seleção natural. Agrupados em torno de uma “síntese geográfica”, esses fatores indicariam níveis de evolução das raças, apontando, ademais, o grau de adaptação do homem à natureza.

Essa visão de raça fundamentava-se no conceito biológico do final do século XIX e início do XX. Procurava observar, com base na teoria eugenista de Gustav Le Bon, hipotéticas diferenças qualitativas entre “raças avançadas” e “raças atrasadas” em relação ao nível de adaptação às três áreas nordestinas: litoral, sertão e agreste.

(...)

MESQUITA, Gustavo. *Gilberto Freyre e o Estado Novo*. São Paulo: Global Editora, 2018.

O objetivo dessa atividade é fazer com que os alunos, por meio de uma leitura comparativa entre o texto do jornal, circunscrito no discurso argumentativo (artigo de opinião) e a exposição de Mesquita, compreendam que, sob a ideia do racismo científico vigente à época da revista *Atlantida*, tal discurso de irmandade é considerado um sofisma, haja vista que, se duas nações são consideradas irmãs (naquele momento, o Brasil já era uma República, com seus elementos culturais bem estruturados, embora não todos reconhecidos pela elite), como Portugal poderia reconhecer o Brasil como filho? O Brasil, ainda que independente de Portugal, precisava reconhecer na “mãe-pátria” a fonte de ajuda para a formação da sua própria cultura de valor, como se o que já existisse (principalmente o negro e o índio) não fosse suficientemente valorizado.

É importante mencionar que o Brasil não era visto como um todo inferior. As elites da época tomavam como parâmetro uma visão eu-

rocêntrica de civilização. Eles queriam um Brasil aos moldes do que se fazia no exterior, e tal fato foi, talvez, o motivo de termos ainda hoje, em nossos discursos, a ideia de que tudo que vem de fora é bom e necessário, descaracterizando-se negativamente o que é realmente nosso. Isso fez com que os negros e os índios fossem praticamente silenciados de *Atlantida*. Nesse sentido, no que se refere à teoria da eugenia, os discursos de que o Brasil precisava aprender com Portugal dialogavam com a tentativa de embranquecimento posta em prática por meio da política imigratória, ocultando tudo aquilo que os negros e os índios sofreram no processo de colonização do Brasil. Vale ainda mencionar que a maior parte da produção de *Atlantida* era de textos produzidos por portugueses, não tanto de brasileiros, sob a justificativa questionável da Primeira Guerra Mundial, que interceptava o envio dos artigos à redação do periódico, que era em Lisboa, como já dito anteriormente⁹².

Olhando para a *Atlantida*, hoje vários discursos contra os negros e índios ainda são mantidos sob a égide de “as minorias terem de se curvar às maiorias”. Reportando-se ao conceito aristotélico de justiça como virtude perfeita – a soma de todas as virtudes⁹³ (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2007), entendemos que analisar criticamente o passado pode quebrar os paradigmas preconceituosos pelo bem das vozes historicamente silenciadas. Segundo Aristóteles, o ser justo não significa apenas fazer coisas justas. A prática de atos justos deve ser produto de convencimento pessoal e se tornar um hábito. Não basta condenar um enunciado racista só pela força da lei. É necessário, desde a tenra idade, educar a criança de modo que o ato justo se torne um hábito, não um resultado do medo pela punição.

Algumas considerações sobre a virtude ‘justiça’ devem ser feitas. Não se pode confundir ato de justiça com ato justo. Nem sempre um ato justo é um ato de justiça. Obedecer ao sinal de trânsito por temor da sanção a ser aplicada, em vez do íntimo e livre convencimento de respeitar à vida do próximo, significa um ato justo, mas não um ato de justi-

⁹² Vide nota 13.

⁹³ De modo geral, a virtude é a disposição para o homem fazer o bem. Em *Ética a Nicômaco* (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2007), existem dois grupos de virtudes, as éticas/morais (coragem, justiça, temperança, generosidade, magnificência, magnanimidade, brandura, amabilidade, anonimato, veracidade, espiritualidade), adquiridas pelo hábito, e as intelectuais ou dianoéticas (conhecimento científico, conhecimento artístico, prudência, razão intuitiva e sabedoria teórica), adquiridas pelo ensino. A virtude ‘justiça’ é considerada pelo estagirita a soma de todas as virtudes, e a prudência a virtude que serve de instrumento para o exercício das demais.

ça. O ato de cumprir a lei para não ser punido não é sinônimo de justiça como virtude perfeita. Cumprir a lei para o bem da comunidade *como um todo* e, conseqüentemente, do bem do próprio homem, é o que se entende por justiça em termos aristotélicos. Além disso, se aprendemos a justiça como virtude perfeita, a praticamos não acidentalmente, mas de forma habitual e consciente. Por isso, os alunos, desde a tenra idade, devem aprender o valor de cada ser humano, independentemente de sua origem, e essa valorização é um ato de justiça. Enunciados devem ser combatidos não só pela lei, mas, principalmente, pelo hábito do que é justo, principalmente, em prol daqueles que foram silenciados há séculos: negros e índios. Criticam-se políticas públicas a esses grupos, na ideia de uma (falsa) democracia, em prol de uma meritocracia acrítica, como se todos pudessem desfrutar das benesses da sociedade brasileira, ainda caracterizada pela extrema injustiça social⁹⁴.

A revista em análise reforçou o formação discursivo-ideológica em que estava circunscrita (a do apagamento de vozes não legitimadas pelo racismo científico) e, mesmo com as desconstruções de Gilberto Freyre, por exemplo, no sentido de valorizar a mistura das raças, ainda presenciamos o estigma e a inferiorização do que realmente é o Brasil na sua totalidade, um país formado por brancos, negros e índios, numa miscigenação rica, que não deve repetir a valorização de uma raça ou de outra. Como dizer que todos são iguais se ainda há discursos que entendem como promiscuidade a relação entre um branco e o negro?⁹⁵

A atividade aqui proposta serve de base para a elaboração de outras a serem realizadas pelos bolsitas do PIBID, segundo os parâmetros do projeto Multidisciplinar, que engloba pibidianos dos cursos de licenciatura de Letras e História, da Universidade Veiga de Almeida. No que tange, em especial, ao trabalho com a revista *Atlantida*, o desenvolvimento de atividades didáticas, em caráter multidisciplinar, nas diversas práticas pedagógicas do Colégio Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, requer do professor e dos bolsistas uma intervenção crítica, de modo que o periódico em questão seja cotejado com diversos gêneros discursivos contemporâneos, a fim de que, da sala de aula para o mundo,

⁹⁴ O então Deputado Jair Bolsonaro questiona o fato de certos grupos viverem “às custas de quem trabalha”, em referência aos negros quilombolas e aos índios. No discurso proferido pelo deputado, é enunciada a valorização da “raça avançada”, quando ele se reporta ao povo japonês, o que dialoga com o programa de imigração ao início do século XX. Vide <https://youtu.be/uF2EzmYSYz0> (acesso 29 de outubro de 2018).

⁹⁵ Vide https://youtu.be/Yw74RtoZE_I (acesso em 15 de outubro de 2018).

ideias de um Brasil inferior presentes nos discursos atuais sejam vislumbradas e paradigmaticamente desconstruídas.

5. *Considerações finais*

Somos livres para pensar? Como refletir o hoje de forma contundente? Como a História pode nos ajudar a entender o presente em prol de mudanças para um futuro melhor? Essas questões são motivadas ao entendermos neste trabalho que é possível, por meio da interdisciplinaridade (História e Língua Portuguesa), promover atividades pedagógicas que não só fomentem a leitura e produção de textos, mas também a revisão do que foi dito sobre nós e o que podemos desconstruir para que vivamos plenamente a democracia. Tal concepção, sob a égide dos parâmetros da análise do discurso, é endossada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido no Colégio Estadual Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, unidade de ensino do Programa Dupla Escola vinculado à Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro.

É necessário ir além do texto. É preciso refletir a nossa posição diante dos apagamentos nos discursos. É urgente, por uma questão de justiça, desconstruir paradigmas estigmatizantes, de modo que todos possam ter, criticamente, voz. E tudo isso começa na Educação Básica. Tal trabalho com os bolsistas do PIBID, futuros professores de língua portuguesa, já é uma grande oportunidade para refletirmos sobre as iniciativas aqui defendidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos*. Fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARISTÓTELES (séc. IV a.C.). *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Edipro, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Os gêneros do discurso*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

- FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*. São Paulo: Global, 2004.
- GEE, J.P. The New Literacy Studies; from The New Literacy Studies; from “socially situated” to the work of the social. In: Barton, D., Hamilton, M. and Ivanic, R. *Situated Literacies*. Reading and writing in context. Routledge: London, 2000, chapter 1, Kindle Edition.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Livro de fontes de historiografia brasileira*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.
- GUIMARÃES, Lucia Maria Paschoal. A campanha da revista *Atlântida* e o projeto de uma nova Lusitânia (1915-1920). In: FONSECA, Sílvia Carla Pereira de Brito; CORRÊA, Maria Leticia (Orgs). *200 anos de imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- LIMA, Humberto Silva de. *O processo de aprendizagem da justiça como virtude perfeita no Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado em Educação: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.
- LOURENÇO, Eduardo. *O labirinto da saudade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.
- MACINTYRE, Alasdair. *Depois da virtude*. São Paulo: Edusc, 2001.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. Trad. de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2017.
- MARQUES, A. H. de Oliveira. *Breve história de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença, 2001.
- MOITA LOPES, L. P. 2015. Portuguese as a communicative resource in a globalized world: the how and why of new directions in theory building. In.: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Global Portuguese*. Linguistic ideologies in late modernity. Nova York: Routledge, 2015. Chapter 4. Kindle Edition.
- MOTA, Carlos G. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)*. São Paulo: Editora 34, 2008.
- MOTA, Maria Aparecida Rezende. *Silvio Romero: “uma imagem nervosa” do Brasil*. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992.
- ORLANDI, Eni. P. *Análise de discurso*. Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2001.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. São Paulo: Unicamp, 2010.
- ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise de discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. In: *ALEA*, vol. 07, n. 02, julho-dezembro, 2005, p. 305-322.

ROMERO, Silvio. *O elemento português no Brasil*. Conferência. Lisboa: Typographia da Companhia Nacional Editora, 1902.

_____. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1949 (1888), v.4.

ROMERO, T. R. S. Pibid: prós, contras e (e)feitos. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. *Diálogos (Im)pertinentes entre Formação de Professores e Aprendizagem de Línguas*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 57-5 (E-book)

SARAIVA, Arnaldo. *Modernismo brasileiro e modernismo português*. Subsídios para o seu estudo e para a história das suas relações. Campinas: Unicamp, 2004.

SOUZA, Jessé. *A tolice da inteligência brasileira*. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: *Current Issues in Comparative Education*. New York, vol. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.