



Ocorrência de *Anodorhyncus hyacinthinus* em Iporá, estado de Goiás, Brasil

Occurrence of *Anodorhyncus hyacinthinus* in Iporá, state of Goiás, Brazil

Ocorrência de *Anodorhyncus hyacinthinus* em Iporá, state of Goiás, Brazil

Alex Batista Moreira Rios
Mateus França de Souza
Daniel Blamires

RESUMO

Apresentamos três registros de *Anodorhyncus hyacinthinus* (Latham, 1790) em Iporá, estado de Goiás: dois em uma área de proteção ambiental e um em sua proximidade. Tanto a APA quanto seu arredor, uma paisagem agropastoril de gado de leite em pequenas propriedades, provavelmente possui recursos suficientes para a sobrevivência e reprodução de indivíduos desta espécie. Da mesma forma, o oeste goiano pode ser outra importante área de concentração populacional de *A. hyacinthinus*, já que a maioria de seus registros recentes se concentra nesta região. Recomendamos estudos mais amplos para o conhecimento desta espécie tanto em Iporá, quanto em todo o Brasil Central.

PALAVRAS-CHAVE: Cerrado. Conservação. Distribuição Geográfica. Arara-Azul-Grande.

ABSTRACT

We present three records of *Anodorhyncus hyacinthinus* (Latham, 1790) in Iporá, state of Goiás, Brazil: two in an environmental protection area and one in its surroundings. Both, the EPA and its proximity, an agro-pastoral landscape of dairy cattle in small properties, have, probably, enough resources for the survival and reproduction of individuals of this species. Similarly, western Goiás may be another important area in which the population of *A. hyacinthinus* is concentrated, since most of its recent records are concentrated in this region. We recommend further studies for a most comprehension of this species, in Iporá and throughout Central Brazil.

KEYWORDS: Cerrado. Conservation. Geographic Distribution. Hyacinth Macaw.

A arara-azul-grande *Anodorhynchus hyacinthinus* (Latham, 1790) é a maior espécie de psitacídeo do mundo, alcançando 1m de comprimento (SICK, 1997). Habita desde ambientes florestais até regiões com formações savânicas, sendo facilmente detectada em campo (SICK, 1997; DORNAS et al., 2013). Sua distribuição geográfica abrange o centro da América do Sul, mas suas populações se concentram basicamente em três regiões: leste da Amazônia entre os rios Tocantins, Xingu e Tapajós; cerrados dos estados do Maranhão, Piauí, Tocantins, Goiás, Bahia e Minas Gerais; oeste no Pantanal do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, leste da Bolívia e Paraguai (BIRDLIFEINTERNATIONAL, 2018; COLLAR et al., 2018). Alimenta-se principalmente de cocos de palmeiras como piaçava *Attalea* sp. ou *Leopoldinia* sp., acuri *Sheelea phalerata*, macaúba *Acrocomia aculeata* e buriti *Mauritia flexuosa* (SICK, 1997; GUEDES, 2004; GWINNE et al., 2010; SIGRIST, 2014). De variabilidade genética baixa (PRESTI et al., 2015), *A. hyacinthinus* é considerada ameaçada de extinção na categoria vulnerável (VU), com uma população estimada em 4300 indivíduos, devido ao tráfico ilegal em grande escala, destruição de seus habitats naturais e caça (BIRDLIFEINTERNATIONAL, 2018).

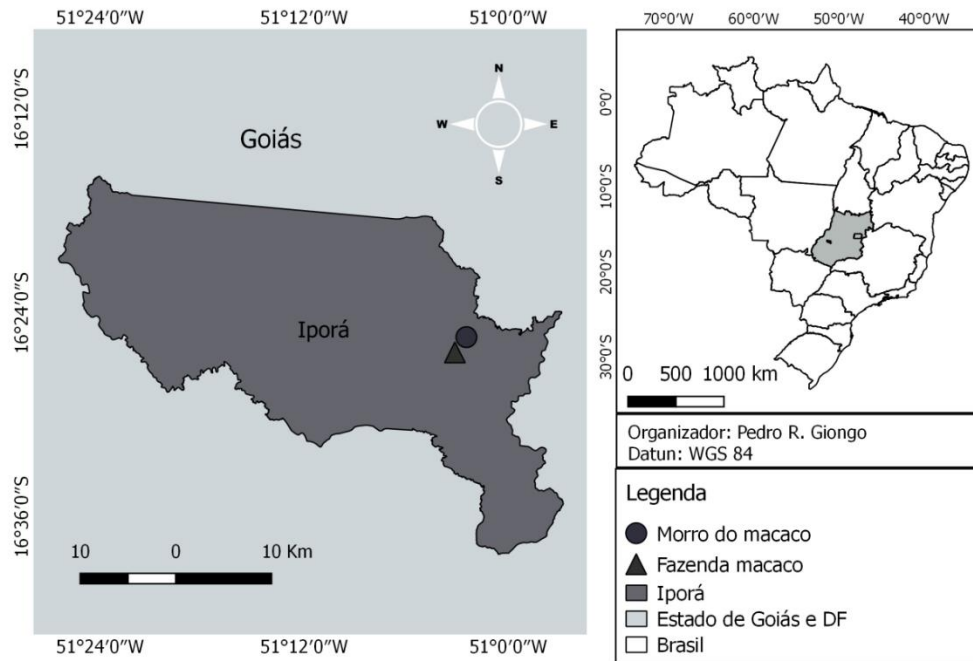
Trabalhos de conservação e biologia básica de *A. hyacinthinus* foram amplamente desenvolvidos no Pantanal (JOHNSON et al., 1997; PINHO e NOGUEIRA, 2003; GUEDES, 2004; SANTOS-JÚNIOR et al., 2006; 2007; PIZO et al. 2008), mas estudos em outras paisagens no Brasil Central e Amazônia são escassos, exceto registros de ocorrência em poucos inventários publicados (SANTOS, 2001; PACHECO e OLMOS, 2005, 2006; LOPES e BRAZ, 2007; PACHECO et al., 2007; FAVARO e FLORES, 2009; PRESTI et al., 2009; RIOS et al., 2019). Dornas et al. (2013) revisou a ocorrência da espécie no estado do Tocantins, acrescentando detalhes sobre distribuição e conservação. Assim, este estudo descreve três registros documentados da espécie: dois em uma área de proteção ambiental em Iporá, Goiás, e outro em sua proximidade (Figura 1), com breves observações sobre o comportamento dos indivíduos documentados.

Todos os registros foram efetuados pela manhã, entre 7:00h e 9:30h. Quatro indivíduos foram registrados na Área de Proteção Ambiental (APA) Morro do Macaco (16°25'24"S, 51°02'29"W, 849m), em 26 de março de 2017. Os indivíduos foram fotografados pousados em uma árvore morta na zona de transição entre floresta seca e de galeria (Figura 2A), sendo a fotografia depositada na página Wikiaves (RIOS, 2017). Outro registro foi efetuado em 19 de agosto de 2018 (Figura 2B), quando dois indivíduos adultos sobrevoavam a APA (RIOS, 2018).

Um registro sonoro anterior, depositado na página Xenocanto (BLAMIRES, 2013), foi efetuado em 29 de junho de 2013 na Fazenda Macaco (16°25'26S, 51°03'59"W, 536m), distante

aproximadamente 1km da APA. Eram dois indivíduos adultos, inicialmente pousados em copa de guariroba *Syagrus oleracea* próximo à sede da fazenda, e voando, a seguir, ao perceber a presença dos observadores.

Figura 01. Localização geográfica da Área de Proteção Ambiental Morro do Macaco e da Fazenda Macaco em Iporá, estado de Goiás, Brasil.



Elaborado por Pedro Rogério Giongo (2019).

Figura 02. Registros documentados da arara-azul-grande (*Anodorhynchus hyacinthinus*) na Área de Proteção Ambiental Morro do Macaco em Iporá, estado de Goiás. **A:** bando pousado em árvore morta [WA2976429], **B:** dois indivíduos adultos sobrevoando a APA [WA3081578].



Fonte: Alex Batista Moreira Rios (2017; 2018).

No Pantanal, *Anodorhynchus hyacinthinus* nidifica predominantemente em cavidades nos troncos do manduvi *Sterculia apetala* (SICK, 1997; SANTOS Jr. et al., 2006, 2007; PIZO et al., 2008). Entretanto, Santos (2001), constatou que as populações locais da Serra da Tabatinga, no nordeste brasileiro, nidificam em fendas nas escarpas rochosas. Assim, apesar de que futuramente novos estudos devam ser desenvolvidos para checar o sítio reprodutivo de *A. hyacinthinus* na APA Morro do Macaco, provavelmente a área de estudo possui recursos suficientes para a manutenção de indivíduos desta espécie.

Da mesma forma, o registro de indivíduos em uma fazenda próxima também sugere que a atividade agropastoril nas cercanias da APA apresenta aspecto mais sustentável do ponto de vista ambiental. Pinho e Nogueira (2003) constataram, no Pantanal, que araras-azuis-grandes preferiam se manter próximas a sedes de fazendas, em áreas com baixas densidades populacionais humanas em culturas de subsistência, corroborando assim com a principal atividade econômica em Iporá, caracterizada pela produção de gado de leite em pequenas propriedades (DIAS et al., 2015). Entretanto, aparentemente a substituição da cobertura vegetal nativa por pastagens artificiais nos arredores da APA tem sido intensificada nos últimos anos (A.B.M. Rios observação não publicada), o que pode diminuir a disponibilidade de recursos, comprometendo, assim, a permanência dos indivíduos.

Com relação à distribuição geográfica, BirdLifeInternational (2018) descreve *Anodorhynchus hyacinthinus* como possivelmente existente em Iporá. Assim, estes registros documentados confirmam a ocorrência da espécie no município. É importante ressaltar que, em Goiás, no centro do Cerrado, constam atualmente 57 registros documentados em 17 municípios, a maioria no oeste do estado (WIKIAVES, 2018), além de duas peles coletadas no norte goiano nos anos 1930, e depositadas no Museu de Zoologia da Universidade de São Paulo por P. Sester (MZUSP 13817) e O.M.O. Pinto (MZUSP 14903). Neste contexto, nossa hipótese é que Goiás pode ser outra importante área de concentração populacional de *A. hyacinthinus*. Recomendamos estudos mais amplos para o conhecimento da história natural, conservação e distribuição geográfica desta espécie tanto em Iporá, quanto em todo o Brasil Central.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à UEG Campus Iporá pelo apoio logístico, Luís Fábio Silveira pelos dados das espécies depositadas no MZUSP, e Pedro Rogério Giongo pela elaboração do mapa. Marcelo Ferreira de Vasconcelos fez críticas relevantes a uma das versões do manuscrito.

REFERÊNCIAS

BIRDLIFEINTERNATIONAL [database on the internet]. Hyacinth Macaw *Anodorhynchus-hyacinthinus*. 2018. Disponível em: <<http://datazone.birdlife.org/species/factsheet/hyacinth-macaw-anodorhynchus-hyacinthinus/text>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BLAMIRE, D. [database on the internet] XC140763, *Anodorhynchus-hyacinthinus*. 2013. Disponível em: <<https://www.xeno-canto.org/140763>>. Acesso em: 2 out. 2018.

COLLAR, N.; BOESMAN, P.; SHARPE, C.J. *Hyacinth Macaw (Anodorhynchus hyacinthinus)*. In: DEL HOYO, J.; ELLIOTT, A.; SARGATAL, J.; CHRISTIE, D.A.; DE JUANA, E. (eds.). **Handbook of the Birds of the World Alive**. Lynx Edicions, Barcelona, 2018. Disponível em: <<https://www.hbw.com/node/54613>>. Acesso em: 2 out 2018.

DIAS, K.M.; SILVA, M.M.; WANDER, A.E.; SALVIANO, P.A.P.; CARVALHO, E.R. Uma perspectiva de desenvolvimento rural baseada nas características socioeconômicas dos produtores rurais de Iporá e região, Estado de Goiás/GO. **Revista Verde**, v.10, n. 4, p. 49-57, 2015.

DORNAS, T.; BARBOSA, M.O.; LEITE, G.; PINHEIRO, R.T.; PRADO, A.D.; CROZARIOL, M.A.; CARRANO, E. Ocorrências da Arara-azul-grande *Anodorhynchus hyacinthinus* no estado do Tocantins: distribuição, implicações biogeográficas e conservação. **Ornithologia**, v. 6, p. 22-35, 2013.

FÁVARO, F.L.; FLORES, J.M. Aves da Estação Ecológica Terra do Meio, Pará, Brasil: Resultados Preliminares. **Ornithologia**, 3, p. 115-131, 2009.

GUEDES, N.M.R. **Araras Azuis: 15 anos de estudos no Pantanal** In: BMA. SORIAN et al. (eds.). SIMPAN 2004 – Sustentabilidade Regional – Palestras. Corumbá: EMBRAPA Pantanal, Corumbá, 2004. p. 53-61.

GWINE, J.A.; RIDGELY, R.S.; TUDOR, G., ARGEL, M.M. **Aves do Brasil: Pantanal e Cerrado**. São Paulo: Editora Horizonte, 2010.

JOHNSON, M.A.; TOMAS, W.M.; GUEDES, N.M.R. On the Hyacinth Macaw's nesting tree: density of young manduvis around adult trees under three different management conditions in the Pantanal wetland, Brazil. **Ararajuba**, v. 5, n. 2, p. 185-188, 1997.

LOPES, L.E.; BRAZ, V. Aves da região de Pedro Afonso, Tocantins, Brasil. **Ararajuba**, v. 15, n. 4, p. 530-537, 2007.

PACHECO, J.F.; OLMOS, F. Birds of a Latitudinal Transect in the Tapajós-Xingu Interfluvium, eastern Brazilian Amazônia. **Ararajuba**, v. 13, n. 22, p. 29-46, 2005.

PACHECO, J.F.; OLMOS, F. As aves do Tocantins 1: região sudeste. **Revista Brasileira de Ornitologia**, 14, n. 2, p. 55-71, 2006.

PACHECO, J.F.; KIRWAN, G.M.; ALEIXO, A.; WHITNEY, B.M.; WHITTAKER, A.; MINNS, J.; ZIMMER, K.J.; FONSECA, P.S.M.; LIMA, M.F.C.; OREN, D.C. An avifaunal inventory of the CVRD Serra dos Carajás project, Pará, Brazil. **Cotinga**, v. 27, p. 15-30, 2007.

PINHO, J.B.; NOGUEIRA, F.M.B. Hyacinth Macaw (*Anodorhynchus hyacinthinus*) reproduction in the northern Pantanal, Mato Grosso, Brazil. **Ornithologia Neotropical**, v. 14, p. 29-38, 2003.

PIZO, M.A.; DONATTI, C.I.; GUEDES, N.M.R.; GALETTI, M. Conservation puzzle: Endangered hyacinth macaw depends on its nest predator for reproduction. **Biological Conservation**, v. 141, p. 792-796, 2008.

PRESTI, F.; OLIVEIRA-MARQUES, A.R.; SILVA, G.F.; MYIAKI, C.Y.; GUEDES, N. Notas sobre alguns aspectos da biologia da arara-azul (*Anodorhynchus hyacinthinus*) (Psittaciformes: Psittacidae) na região do Carajás, Pará. **Atualidades Ornitológicas**, v. 151, p. 4-7, 2009.

PRESTI, F.T.; GUEDES, N.M.R.; ANTAS, P.T.Z.; MYIAKI, C.Y. Population genetic structure in Hyacinth Macaws (*Anodorhynchus hyacinthinus*) and Identification of the Probable Origin of Confiscated Individuals. **Journal of Heredity**, v. 106, p. 491-502, 2015.

RIOS, A.B.M. [database on the internet] WA2976429, *Anodorhynchus hyacinthinus* (Latham, 1790).2017. Disponível em: <<http://www.wikiaves.com/2976429>>. Acesso em: 2 out 2018.

RIOS, A.B.M. [database on the internet] WA3081590, *Anodorhynchus hyacinthinus* (Latham, 1790). 2018. Disponível em: <<http://www.wikiaves.com/3081590>>. Acesso em: 2 out 2018.

RIOS, A.B.M.; ARAÚJO, A.R.; BLAMIREs, D. Aves da Área de Proteção Ambiental Morro do Macaco em Iporá, estado de Goiás, Brasil. **Atualidades Ornitológicas**, n. 2011, p. 49-58, 2019.

SANTOS, M.P.D. Composição da Avifauna nas Áreas de Proteção Ambiental Serra da Tabatinga e Chapada das Mangabeiras, Brasil. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi Zoologia**, v. 17, n. 1, p. 43-67, 2001.

SANTOS-JÚNIOR, A.; ISHII, I.H.; GUEDES, N.M.R.; ALMEIDA, F.L.R. Appraisal of the age of the trees used as nests by the Hyacinth Macaw in the Pantanal, Mato Grosso. **Natureza & Conservação**, v. 4, p. 67-79, 2006.

SANTOS JÚNIOR, A.; TOMAS, W.M.; ISHII, I.H.; GUEDES, N.M.R.; HAY, J. Occurrence of the Hyacinth Macaw nesting sites in *Sterculia apetala* in the Pantanal Wetland, Brazil. **Gaia Scientia**, v. 1, p.127-130, 2007.

SICK, H. **Ornitologia brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1997.

SIGRIST, T. **Guia de campo avis brasilis – Avifauna Brasileira**. São Paulo: Avis Brasilis, 2014.

WIKIAVES: a enciclopédia de aves do Brasil [**homepage on the Internet**]. 2018. Disponível em: < https://www.wikiaves.com.br/mapaRegistros_arara-azul-grande >. Acesso em: 20 ago 2018.





TRAÇOS ORAIS EM TEXTOS ESCRITOS DOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo de caso

ORAL LINES IN WRITTEN TEXTS OF THE STUDENTS FROM 9TH GRADE OF
ELEMENTARY SCHOOL: a case study

Renata Herwig Moraes Souza

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo observar as aulas de Produção Textual no 9º ano do Ensino Fundamental II, visando compreender o contexto em que essas produções são elaboradas, de modo a evidenciar se há presença de marcas orais na produção escrita dos sujeitos pesquisados. Este assunto é relevante, pois a temática surgiu pelas observações realizadas durante a docência nas aulas de Língua Portuguesa, nas quais foi percebida a necessidade de avaliar como a língua materna influencia na escrita dos alunos. Embora as orientações apontem para um ensino de produção textual pautado na perspectiva funcional, esse artigo vem abordar como a língua oral se insere na produção escrita. Para que este estudo seja realizado, a metodologia escolhida é o estudo de caso, com foco na pesquisa bibliográfica e de caráter qualitativo, porque são os métodos que se ajustaram ao propósito do trabalho. Assim, a presente pesquisa fundamenta-se em teóricos como Bortoni (2014), Fonseca (2009), Marcushi (2001), Perini (1989), Travaglia (1997), Turato (2003) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Base Nacional Comum Curricular (2017). Nesse estudo, compreendemos a forma como os traços orais se inserem nas produções textuais dos alunos do 9º do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Marcas orais. Língua Materna. Produção Textual.

ABSTRACT

The research aims to observe Textual Production classes in the 9th grade of Elementary School II, in order to understand the context in which these productions are elaborated, in order to evidence whether oral marks are present in the written production of the subjects studied. This subject is relevant, because the theme arose from the observations made during teaching in Portuguese Language classes, in which the need to evaluate how the mother tongue influences the writing of students was perceived. Although the guidelines point to a textual production teaching based on the functional perspective, this document comes to address how the oral language is part of written production. For this study to be carried out, the chosen methodology is the case study, focusing on bibliographic research and qualitative character, because it is the methods that fit the purpose of the work. Thus, this research is based on theorists such as Bortoni (2014), Fonseca (2009), Marcushi (2001), Perini (1989), Travaglia (1997), Turato (2003) and National Curriculum Parameters (1998) and Common National Curriculum Base

(2017). In this study, we understand how oral traits are inserted in the textual productions of 9th grade Elementary School students.

KEYWORDS: Oral marks. Textual Production. Mother tongue.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema traços orais em textos escritos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II se deu pela experiência como o trabalho de docência em Língua Portuguesa e tutorias nas redes de ensino público, nas quais foi percebido a necessidade de reconhecer como a língua materna se manifesta na linguagem escrita dos educandos, pois mesmo em se tratando de alunos que estão em preparação para o Ensino Médio e que deveriam ter certo domínio da escrita, notou-se a presença de marcas da oralidade em suas produções textuais e com isso, enquanto profissional do ensino, é preciso entender os tipos de traços orais para saber o que é preciso ser trabalhado com esses alunos para mediar nesse processo, visando ampliar as produções.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) do Ensino Fundamental II, as práticas de linguagem são uma totalidade em que o educando expande sua capacidade de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução e isso ajuda no controle sobre o texto escrito. Ou seja, para a produção de bons textos é necessária uma prática de comunicação, porém esse é um ato que exige formas complexas de aprendizagem por parte dos falantes haja vista que a fala influencia na prática da escrita. Para Marcuschi (2008, p. 60) essa noção de linguagem aborda a concepção onde o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, e para isso, ele transporta essa mensagem para um código e a remete para o outro através de um canal.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 135), “[...] os conhecimentos sobre a língua e as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua”. Em relação ao contexto dessas práticas de linguagem, ficam em evidência os eixos de leitura, escrita e oralidade que favorecem que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro.

Desse modo, para haver um ensino de produção textual, segundo Antunes (2009), é preciso reconhecer a língua como identidade cultural e social do educando. E que a escola, e em especial o professor de língua, observe a influência da oralidade nos textos escritos dos

alunos, fazendo com que eles sejam capazes de refletir sobre as diferenças entre fala e escrita, orientando-os sobre a necessidade de adequar o uso da língua aos diversos contextos.

O trabalho tem como objetivo observar as aulas de Produção Textual do 9º ano do Ensino Fundamental II, visando compreender como é o contexto em que essas produções são elaboradas e, ao final, analisar os textos produzidos pelos alunos, tentando verificar se há presença de traços orais que caracterizam a língua em uso na escrita desses alunos para, a partir disso, compreender como de fato as marcas orais são usadas nos textos, tendo como subsídio a intenção discursiva.

Nesta pesquisa buscou-se identificar quais os tipos de marcas de oralidade são mais presentes na escrita para serem trabalhadas e compreender o contexto e as propostas de ensino de produção textual em que os alunos estão inseridos e analisar os tipos de marcas orais mais constantes em seus textos e explorá-las durante o desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa, em que atuo como docente da disciplina.

Segundo Gil (2009, p. 54) aponta, alguns propósitos desse método são: “a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; e b) preservar o caráter unitário do objeto estudado”. O estudo de caso é um método que busca conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação. Esse método nos ajuda a descrever a situação do contexto em que está sendo feita a investigação e, a partir daí, formular hipóteses para explicar o que causa determinado fenômeno.

Esse tipo de pesquisa se adequou ao objeto pesquisado, os traços orais nas produções textuais dos alunos, onde os referenciais teóricos ajudam a compreender como deve ser realizado o estudo, como explorar as situações da sala de aula para observar se há presença de marcas orais nos textos dos alunos e, a partir disso, analisá-los, buscando fazer com que os educandos compreendam o que elas são e que podem ser utilizadas, porém de acordo com a intenção discursiva, ou do gênero trabalhado, sabemos que cada gênero textual possui uma determinada estrutura seja ele oral ou escrito.

O estudo tem como foco a pesquisa bibliográfica será realizado com base em materiais já produzidos, constituídos principalmente de livros e artigos científicos que abordam o tema das marcas da oralidade presentes na escrita. Conforme Fonseca (2002, p. 32) apud Gerhardt e Silveira (2009), “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos como livros, artigos científicos, páginas de websites”. Esse foco bibliográfico se adequou ao estudo, e os teóricos trazem reflexões e conceitos que auxiliam a entender como deveria ser o ensino de língua na prática de produção textual, também mostrando a realidade da sala de aula, onde na maioria das vezes

a língua é trabalhada de forma equivocada, valorizando-se apenas os aspectos gramaticais do texto.

As Faces da Língua Materna e sua relação com o ensino

A Sociolinguística estuda a língua e tem por objetivo relacionar as variações linguísticas observáveis em uma comunidade e mostrar as diferenciações existentes na estrutura dessa mesma sociedade, ou seja, ela busca identificar os fatores que causam essa diversidade linguística produzida pelos falantes, a qual muitas vezes interfere na escrita dos usuários da língua, fazendo com que eles escrevam da mesma forma como falam.

Mattos e Silva (2012) apud Nogueira (2012) evidenciam que a grande mudança trazida pela Sociolinguística foi a concepção da língua como um sistema heterogêneo que consiste de vários recursos expressivos à disposição de seus falantes. Esses recursos correspondem às variações linguísticas, sendo, portanto, uma das formas de falar uma língua. O estudo da variação linguística mostra que não existe uma língua única, homogênea, como alardeiam os estudiosos da norma padrão, mas sim uma língua heterogênea que apresenta enormes variedades.

Percebe-se, então, a necessidade do ensino de língua materna que não se prenda somente à questão gramatical. Travaglia (1997) salienta que o ensino de língua materna tem por objetivo desenvolver a competência comunicativa do falante, ou seja, que ele seja capaz de utilizar a língua nas diversas situações de comunicação. O desenvolvimento dessa competência implica o conhecimento de duas outras competências, a gramatical e a textual. Essas duas competências são definidas da seguinte maneira:

A competência gramatical é a capacidade que todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar sequências linguísticas, isto é considerado por esses mesmos usuários como sequências próprias e típicas da língua em questão (...) A competência textual é a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados (...) (TRAVAGLIA, 1997, p. 17-18, Grifos do autor).

Conforme Travaglia (1997) cita acima, fica claro que a competência gramatical se refere à capacidade que o falante tem de construir sequências linguísticas, enquanto a competência textual se refere à capacidade que o falante tem de produzir e compreender textos. Quanto maior

for o domínio dessas capacidades, maior será o desenvolvimento dos alunos em produzir e compreender textos bem elaborados.

Desenvolver a competência textual do aluno se torna uma tarefa difícil. Porém, com a escola e confecção de um bom material, o professor que defende a língua materna em sala de aula consegue ensinar a produção textual, a gramática, o léxico, o gênero e desenvolver bem o seu trabalho valorizando a língua em uso real. Porém, a gramática normativa ainda tem um espaço grande no ensino. No entanto, Perini (1989) aponta três falhas: a primeira é a falta de coerência interna desse material; a segunda é o caráter normativo, a gramática não busca em momento algum descrever as suas regras ou explicá-las; a terceira está no fato de a gramática centrar-se somente em uma variedade da língua, o dialeto padrão na forma escrita.

Segundo os apontamentos de Perini (1989), essas falhas acabam criando barreiras para o ensino da língua materna, o professor acaba sendo impedido de trabalhar de forma correta, uma vez que seu material o orienta a trabalhar sempre de uma mesma forma, valorizando apenas o caráter gramatical e deixando de lado o conteúdo do texto produzido.

Assim, cabe aos profissionais da educação perceber que deve-se trabalhar a gramática, mas também é preciso valorizar que o educando já domina uma parte da gramática da sua língua. Sendo assim, o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula deveria partir da própria linguagem dos alunos, dos conhecimentos gramaticais que os mesmos já possuem, para então ser aprofundada. Como pontua Neves (2002, p. 226):

(...) o tratamento funcional da gramática, que trata a língua na situação de produção, no contexto comunicativo. Basta lembrar que saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos de comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática.

Neves (2002), nos faz compreender que o ensino da gramática não consiste no ensino apenas das estruturas da língua como vem acontecendo, analisando palavras soltas que não fazem sentido para os alunos. Esse ensino deve ocorrer no momento de interação entre os alunos e professores, não deve ser ministrado como algo separado do ensino da Língua Portuguesa, em determinado momento estuda-se a Língua e em outro a gramática. Língua e gramática estão intimamente ligadas, ambas andam juntas, uma complementa a outra.

Podemos perceber essa mudança que Neves aponta através da comparação do trabalho com o texto segundo o PCN e atualmente conforme a BNCC. De acordo com o PCN, os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e

estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero, podendo ser oral ou escrito. Já a BNCC assume o texto como unidade de trabalho de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos. Ou seja, houve um avanço enorme, antes o texto era resultado da interação e atualmente o texto é trabalhado de acordo com o contexto de produção dos seus falantes.

Nota-se que nos textos dos alunos há muitas marcas de oralidade. Mesmo sendo estudantes do Ensino Fundamental, verifica-se nessas produções textuais que, apesar de já terem certo domínio da escrita, ainda assim levam para os textos características próprias da fala. Por isso, é preciso abordar teorias que envolvam fala e escrita, sem esquecer que essas duas modalidades do sistema da Língua Portuguesa possuem características próprias.

Marcuschi (2001) destaca que a fala seria uma forma de produção textual discursiva para fins comunicativos que não necessita de nenhum aparato a não ser o próprio ser humano para a sua execução. A escrita também pode ser um modo de produção textual discursiva para fins comunicativos, mas que necessita de recursos para sua materialização. Já Perini (2004) expõe que há duas maneiras de diferenciar a fala da escrita, a fala é espontânea em face da escrita. De modo geral, a língua escrita é considerada a correta, a mais bonita, enquanto a língua oral é conceituada como a errada, a que não segue os padrões.

Nessa reflexão sobre a oralidade e a escrita, percebe-se que saber comunicar-se bem é saber transformar ideias e sentimentos em palavras na forma adequada, compreendendo e fazendo-se compreender, pois a comunicação é uma via de duas mãos, em que é preciso ler e ouvir, falar e escrever. Entende-se que, assim como a língua escrita, a língua oral também contém regras. A diferença é que a língua falada nos parece mais fácil pelo fato de a aprendermos no cotidiano, enquanto a língua escrita é aprendida em sala de aula, o que pode torná-la menos atrativa.

Perini (2003) afirma que não escrevemos o que falamos e nem falamos como escrevemos porque não tem muito sentido e é impossível, segundo o autor, quando utilizamos a fala, organizamos frases visando a facilitar a compreensão do ouvinte. No entanto, na maioria das vezes, essas frases não são aceitas na escrita, que é regida pela gramática normativa.

Portanto, apesar de ambas as linguagens terem características diferentes, percebe-se que, no meio educacional, há uma preocupação maior com a escrita correta, enquanto a fala goza de maior liberdade na hora de se expressar. A escrita não pode ser desvinculada da oralidade, as experiências adquiridas através da fala influenciam de muitos modos a escrita.

Então, mesmo que ambas sejam distintas, fala e escrita estão interligadas, o modo como falamos influencia a maneira como escrevemos. Contudo, nem tudo que falamos é adequado para a escrita, pois a linguagem usada no cotidiano geralmente é informal e coloquial, uma vez que lidamos com pessoas conhecidas, sem nos preocuparmos com o formalismo, com certo ou errado.

Por isso, o trabalho com a variação linguística é necessário tanto na oralidade quanto na escrita, porque na sala de aula há alunos que exibem na fala a presença de variações linguísticas, mas que têm domínio da língua padrão e escrevem corretamente. Porém, também há alunos que usam as variações na fala e escrevem da mesma forma como falam.

É importante estar ciente de que a intervenção do docente não pode ser de forma inconsequente, tratando as variações como desvios da norma padrão, mas mostrando aos discentes que eles podem falar de diferentes maneiras, sem que a norma padrão seja exigida, mas que na escrita precisamos estar atentos às normas, escrevemos não somente para que nós possamos entender, mas para que outras pessoas também entendam.

Para isso acontecer, é necessário que o professor faça uma intervenção e que, mesmo que seus materiais foquem na questão normativa da língua, passe a usá-los com a perspectiva do ensino de língua materna, valorizando o texto e a língua materna utilizada pelos educandos em sala de aula, o maior instrumento de ensino não são os livros didáticos e sim os professores, é por meio deles que são transmitidos os conhecimentos. Nesse sentido, o tópico a seguir, o tópico a seguir destaca a duas práticas de linguagens como aspectos dialógicos no tratamento como a língua, justamente por serem práticas que estão presentes em contextos de uso.

Fala e escrita: uma relação dialógica nas práticas textuais

A oralidade e a escrita são práticas discursivas inerentes a diferentes contextos sociocomunicativos. O domínio dessas práticas discursivas é importante para que os alunos possam construir e produzir o seu conhecimento e, assim, participar e interagir na sociedade de forma ativa, exercendo plenamente a cidadania. De acordo com Marcuschi (2010, p. 36), “A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa”. Portanto, é preciso desenvolver atividades com textos orais e escritos em sala de aula para que se ajude o aluno a melhorar a sua oralidade e conseqüentemente isso refletirá na sua escrita.

Antes de abordarmos a análise em si, é pertinente entender questões de oralidade e escrita. Na oralidade, busca-se transmitir e materializar as ideias através da fala, que é um meio de comunicação anterior à escrita. Antes do surgimento da escrita, os seres humanos transmitiram seus conhecimentos oralmente por várias gerações, de modo espontâneo, o falante não planeja seu discurso, que pode variar de acordo com o contexto comunicativo. Geralmente adquirimos a oralidade no dia a dia em casa, em meio familiar.

A fala é, na construção do conjunto de elementos que compõem a organização linguística humana, o elemento final e material. O indivíduo possui a capacidade de linguagem, teve a oportunidade de aprender a língua de seu povo e, no contato com os outros indivíduos em sua coletividade, em seu grupo social, materializa esse conhecimento em forma de fala. A fala é a realização voluntária do conhecimento linguístico e da interação entre os indivíduos (MILANI, 2011, p. 89).

A fala é, portanto, a materialização, o elemento final do conhecimento linguístico desenvolvido através da interação com outros indivíduos. Adquirimo-la através da interação e criamos uma maneira própria de falar que é influenciada pelo meio ao qual pertencemos. A escrita, por sua vez, mantém contato entre escritor e leitor, sendo construída de forma mais objetiva, com atenção e obediência às normas gramaticais, sendo caracterizada por frases bem elaboradas, pela clareza e pelo uso de sinônimos que evitam a repetição de palavras. Por ser um meio de comunicação mais complexo, é adquirido e desenvolvido no ambiente escolar.

De acordo com essa linha de raciocínio, Milani (2011) ressalta que a escrita é um sistema diferente de signos, que tem por objetivo retratar a língua de forma linear e estática. Porém, nenhum modo de escrita está apto a impedir que a língua falada deixe de ser significativa.

Apesar de ambas as linguagens terem características diferentes, percebe-se que, no meio educacional, existe uma preocupação maior com a escrita correta, enquanto na fala há uma maior liberdade de expressão. De todo modo, a escrita não pode ser desvinculada da oralidade, pois as experiências adquiridas através da fala influenciam de muitos modos a escrita.

A escrita é uma atividade humana que exige um cuidado na sua prática, e a escola é a instituição responsável por orientar e trabalhar nos conteúdos de Língua Portuguesa essas questões. Pode-se afirmar que, com a prática da fala, desenvolvemos potencial crítico diante da realidade, o que proporciona o questionamento e reflexão no indivíduo sobre a sua própria maneira de falar.

A fala é a forma de enriquecimento da memória e do conhecimento sobre os mais variados assuntos sobre que se podem escrever. A forma de falar varia de pessoa para pessoa, isto é, quando a utilizamos apenas para o dia a dia, ela passa a ser espontânea, não fazemos esforços para falar corretamente.

Fala e escrita estão interligadas, o modo como falamos influencia a maneira como escrevemos. Porém nem tudo que falamos é correto escrever da mesma forma, a linguagem usada no cotidiano geralmente é informal e coloquial, já que lidamos com pessoas conhecidas sem nos preocuparmos com o formalismo ou com certo ou errado, consideramos como essencial apenas nos comunicar.

Já a linguagem utilizada na escrita é pensada e planejada, é algo que precisa ser completo, tendo início, meio e fim, para que quem leia consiga compreender a mensagem a ser transmitida. A BNCC ainda reforça isso quando aborda que os textos são produzidos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto, produção e circulação e utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas. Ou seja, nessa nova visão, compreendemos que a escrita é algo planejado, construído em etapas. Tanto na oralidade como na escrita devemos utilizar a linguagem adequando-a a um determinado contexto. A escrita também pode adequar-se a casos específicos.

As marcas da oralidade presentes nos textos dos alunos podem ser resultado da falta de adequação à situação de uso. E devido ao ensino de Língua Portuguesa ser tratado como se fosse somente a gramática, trabalha-se na escrita a produção textual, interpretações de textos e leitura silenciosa. A fala raramente é trabalhada dentro da sala de aula e, quando isso acontece, é de forma errada, criticando a maneira como os alunos falam. Bagno (1999) afirma que é preciso ensinar a ortografia, mas sem esquecer que existem as variações na língua.

(...) é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultado natural das forças internas que governam o idioma. Seria mais justo e democrático dizer ao aluno que ele pode dizer Bunito ou Bonito, mas que só pode escrever BONITO, porque é necessária uma ortografia única para toda a língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito, mas é preciso lembrar que ela funciona como a partitura de uma música: cada instrumentista vai interpretá-la de um modo todo seu, particular! (BAGNO, 1999, p. 52-53).

Por meio do pensamento de Bagno (1999) vimos que é preciso compreender que não é errado ensinar as regras gramaticais, mas é necessário sempre deixar claro ao educando que

muitas vezes falamos a palavra de uma forma e escrevemos de outra para que se mantenha um padrão onde todos consigam ler e compreender, e que a língua é falada por diferentes pessoas que pertencem a outros meios sociais que influenciam na maneira de se relacionar oralmente.

Ante o que foi exposto no artigo, vimos que o trabalho com a língua materna na escola ainda precisa ser ampliado cada vez mais no sentido valorização dos traços orais do aluno, não como marca desprestigiada, mas sim como fatores que enriquecem a nossa língua. Nesse sentido, aprender língua materna é tão relevante quanto aprender gramática, ao passo que os pesos e medidas forem iguais não teremos mais o preconceito linguístico que tanto afeta as salas de aula do nosso país.

Na pesquisa, acredita-se que o direito que é dado para aos alunos aprenderem a norma padrão deve ser o mesmo para o ensino da língua materna, ou seja, ainda se faz oportuno ensinar aos alunos o porquê de muitas vezes falarmos de uma forma e escrevermos de outra, bem diferente.

A fala nos dá liberdade de expressão e conta com alguns recursos comunicativos como a entonação da voz, as expressões do rosto, os gestos, o que faz com que o interlocutor seja capaz de compreender o que o falante quer dizer. A escrita, porém, não conta com esses recursos. O leitor entende somente o que está no papel através da pontuação e da escolha correta de palavras. Só através desses meios será possível compreender a mensagem.

É fundamental que o estudante aprenda sobre a linguagem verbal e sobre os contextos sociais nos quais ela pode se aplicar. A formação do indivíduo enquanto falante está além da sala de aula, mas é dentro dela que os profissionais da educação podem intervir, se o estudante é capaz de refletir sobre suas atitudes, ele também pode refletir sobre os fatores que envolvem a língua, seja ela escrita ou oral.

A partir dessa perspectiva, o nosso trabalho parte da ideia de que, mesmo a oralidade e a escrita, mesmo sendo duas linguagens diferentes, elas podem fazer parte uma da outra. Acreditamos ainda que a fala influencia mais na escrita do que a escrita na fala, por ser utilizada mais frequentemente no dia a dia dos alunos e dos indivíduos de um modo geral.

Representações das Marcas Orais Localizadas nos Textos Escritos dos Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

Para a realização deste trabalho, observamos 10 aulas de Produção Textual realizadas no início de agosto, com a turma do 9º do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual de porte pequeno que atende aos alunos de 6º ao 9º ano, no turno vespertino. O professor regente

trabalhou o conteúdo Artigo de Opinião. No início da aula houve a leitura compartilhada do texto “Jovens e Novas Tecnologias” para fazer com que os alunos reflitam sobre o gênero a ser estudado e identifiquem a opinião presente no texto. Em outro momento foi trabalhado o conteúdo acerca do gênero e retomado o texto trabalhado inicialmente, visando analisar os aspectos que o tornam um Artigo.

Após o trabalho com o texto e a compreensão do gênero, professor e alunos assistiram aos vídeos “Antes e depois da tecnologia” onde apareciam dois jovens mostrando como era a forma de diversão, a postagem de foto e o dever de casa antes e depois do celular. O segundo o vídeo, “Jovens e o uso das tecnologias”, mostrava uma repórter em uma escola fazendo entrevistas com os jovens a respeito do uso do celular, se eles achavam que o celular os beneficiava ou prejudicava, e cada jovem tinha a oportunidade de expor seu ponto de vista e se justificar. O terceiro e último vídeo, “O vício da tecnologia”, traz a reportagem sobre duas jovens que estavam utilizando o celular o tempo todo e os pais começaram a desconfiar que aquilo estava se tornando vício. Após procurarem ajuda de um especialista, foi diagnosticado que ambas as jovens estavam viciadas no uso do aparelho e então, com apoio psicológico e com uso do celular controlado pelos pais, as meninas contornaram o problema e ao final é mostrado o relato delas sobre como se sentiram durante todo o processo pelo qual passaram.

Após assistirem aos vídeos e discutirem a temática de cada um em sala, foi proposto um debate onde o professor propunha uma questão a ser trabalhada: “O uso da tecnologia é algo bom ou ruim?” Então, a sala foi dividida em duas equipes, uma que era a favor e outra que era contra o uso da tecnologia, e o professor era mediador do debate. Somente na última aula foi feita a proposta de produção e os alunos produziram os textos.

Ao longo das observações, percebeu-se que o professor inicialmente introduziu o texto “Jovens e Novas Tecnologias” para fazer com que os alunos refletissem sobre o gênero, identificassem a opinião presente nele e se posicionem em relação ao texto, expondo a forma como eles utilizam a tecnologia, se é de forma positiva e/ou negativa, como pode ser feito um uso adequado desses recursos.

Após a realização da atividade inicial, foi introduzido o conteúdo acerca do gênero Artigo de Opinião através de slides, sendo trabalhado o conceito e as características presentes no gênero. Depois da apresentação do gênero, foi retomado o texto trabalhado inicialmente com os alunos, visando analisar as características que tornaram o texto estudado um Artigo, mas acredito que antes de inserir o conteúdo, poderia ter sido trabalhado o texto de forma a instigar o aluno a perceber as características do gênero dentro do próprio texto, para só então trabalhar o gênero textual em questão.

Conforme foi trabalhada a leitura, discussão e análise do texto “Jovens e Novas Tecnologias”, os alunos assistiram a três vídeos e foi proposto pelo professor regente um debate onde o professor era o mediador e propunha uma questão a ser debatida: “O uso da tecnologia é algo bom ou ruim?” A sala foi dividida em equipes conforme as opiniões que podiam ser a favor ou contra o uso da tecnologia.

O debate foi algo produtivo, pois através dos vídeos e dos artigos discutidos, as equipes foram traçando em uma folha os argumentos para defenderem o seu ponto de vista.

Segundo Koch (2002, p. 10), “o ato de argumentar é visto como o ato de persuadir que procura atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas”. A proposta do debate é justamente essa, fazer com que esses educandos saibam persuadir os outros de que estão corretos.

Durante a aula foi apresentada a proposta de produção textual, onde o professor retomou alguns aspectos defendidos durante o debate e expôs que o tema da Redação seria “A tecnologia na nossa sociedade é algo que contribui ou prejudica para o bom desenvolvimento das pessoas?” Mediante as temáticas que já haviam sido trabalhadas e debatidas em sala de aula, os alunos foram levados a refletir sobre essa perspectiva do uso da tecnologia, se é positiva ou negativa.

Os alunos escreveram os rascunhos e em seguida transcreveram para a folha que lhes foi entregue. As produções escritas foram recolhidas e em seguida foram selecionados cinco textos. A seleção se deu da seguinte maneira: aqueles educandos que participaram de todas as etapas das aulas até a conclusão da Redação foram selecionados. Após a seleção de textos, foram verificadas quais as marcas orais utilizadas pelos alunos em suas respectivas produções, percebendo se a língua materna influencia ou não na escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Para compreendermos melhor a tabela, se faz pertinente entendermos os tipos de marcas que aconteceram com maior frequência nos textos, a primeira é “Traços de subjetividade”, que dizem respeito ao sentimento de cada pessoa, como a sua opinião sobre determinado assunto. O segundo são “Gírias, expressões orais e clichês”, que são as palavras que entram e saem da moda de tempos em tempos e que variam dependendo dos grupos sociais. O terceiro, “Diálogo com o leitor”, é quando o autor do texto insere perguntas ou reflexões para poder fazer com que o leitor reflita e interaja com o escritor. O quarto, “Inadequação morfosintática”, consiste nas elaborações de orações que deveriam ser corretas gramaticalmente, porém que apareceram de forma incorreta. O quinto, “Uso de marcadores conversacionais”, são elementos que se prestam à demarcação do diálogo, à ligação entre unidades comunicativas e marcam troca de turno, fim

da elocução, correção de falhas, mudança de tópico. O sexto, “Repetição”, é o ato de repetir palavras que já foram citadas anteriormente. O sétimo, “Escrita fonética”, é todo aquele sistema de escrita que se baseia na representação dos sons da fala, ou seja, o educando escreve da mesma maneira como ele ouve o som da palavra.

Bortoni-Ricardo (2005), em seu trabalho, apresenta algumas categorias de “erros” decorrentes da oralidade. A autora aponta quatro categorias: 1) Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; 2) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; 3) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; 4) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas. Partindo dessas categorias, e de algumas identificadas na análise dos textos elencamos, agora o quadro abaixo que apresenta alguns tipos de marcas

9º do Ensino Fundamental	
Tipos de marcas	Exemplos
Traços de subjetividade	Na minha opinião (...) Em minha opinião (...) Minha razão de defender (...) Eu penso que a minha resposta (...) (...) para mim é algo ruim (...) Bom, eu acredito (...)
Gírias, expressões orais e clichês	(...) a nossa bendita tecnologia (...) (...)a tecnologia é muito top (...) (...) comparando com os anos passados (...) (...) aquelas de antigamente (...) (...)a medicina está bem avançada e mil vezes melhor (...) (...) quantas curtidas terão (...) (...) com quantos caras, contatinhos cada um tem (...) palavras bobas, sem noção (...)
Diálogo com o leitor	Mas...será? Realmente a tecnologia nos beneficia? (...) como assim? (...) Isso não era para nos ajudar a comunicar melhor? A tecnologia é boa ou ruim?

Inadequação morfosintática	(...) que ¹ se voltarmos no tempo (...) (...) são os jeitos de se ² comunicarmos (...) (...) a tempos atrás ³ (...) (...) ela nos empresiona ⁴ (...) (...) oportunidades de melhoramento ⁵ (...)
	(...) quando vão querer ⁶ aprender a utilizar a tecnologia (...)
Uso de marcadores conversacionais	(...) daí confiamos nos recursos(...)
Repetição	Gente que “não é gente ”, gente que se prende a vida virtual (...) (...) o que havia, naquele tempo e o que temos (...)
Escrita fonética	(...) existe uma discusão (...) (discurssão)

Fonte: Elaborado pela autora

Escritos dos Alunos do 9º do Ensino Fundamental: Um Estudo de Caso, 2019

Esta tabela foi produzida com o intuito de apresentar os tipos de marcas de oralidade encontradas nas produções textuais analisadas. Observando-as, percebe-se que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental apresentam traços de subjetividade em seus textos (6 ocorrências) apesar de se tratar de um artigo de opinião, um tipo de texto dissertativo-argumentativo que requer uma linguagem mais objetiva, baseada em argumentos sólidos, na qual o emissor tem o compromisso de não se envolver. No entanto, os educandos apresentam o tema e o ponto de vista acerca do assunto, se colocando como “eu” no texto para enfatizar a sua presença.

Também utilizaram bastantes gírias, expressões orais e clichês (8 ocorrências), a fim de demonstrar os sentimentos, a própria realidade vivenciada pelo problema destacado no texto. Notou-se a presença do diálogo com o leitor (5 ocorrências), pois, ao longo das produções, aparecem perguntas sobre o tema, que mostram que os educandos têm o objetivo não apenas de expressar sua opinião, mas de fazer o leitor refletir também sobre o assunto.

Percebe-se que os discentes formam frases nos textos que não correspondem à norma padrão da língua escrita e sim da língua oral. Eles usaram com maior frequência a inadequação

¹ Deveria ser: Porque se voltarmos no tempo.

² Deveria ser: são os jeitos de nos comunicarmos.

³ Deveria ser: a tempos atrás.

⁴ Deveria ser: ela nos impressiona.

⁵ Deveria ser: oportunidades de melhorar.

⁶ Quando querem se abrir.

morfossintática (6 ocorrências), o que mostra que muitas vezes os alunos levam a estrutura da fala para a escrita.

Usaram certos marcadores conversacionais (1 ocorrência) que, para eles, serviram como meio para chamar atenção do leitor para a história em questão. Em alguns textos analisados, também houve a ocorrência de repetição de palavras (2 ocorrências), outra característica da linguagem oral. Em relação à escrita fonética, houve pouca presença no texto (1 ocorrência).

Portanto, após a análise dos textos, percebe-se que a oralidade segue certas unidades sintáticas que não são adotadas na língua escrita. Tudo indica que as unidades na conversação devem obedecer a princípios comunicativos para sua demarcação e não a princípios meramente sintáticos.

Por meio dessa análise, observamos que, mesmo a escrita fazendo parte de uma categoria diferente da fala, uma pode interferir na prática da outra. São duas linguagens diversificadas, porém, pelo fato de não serem bem trabalhadas, a tendência é a mais usada influenciar a outra. No caso, a oralidade se faz mais presente nas produções escritas do que a escrita na fala.

Em suma, compreendemos que a língua oral transmite muitas informações que não precisam aparecer sob a forma de palavras, mas que precisam ser compreendidas pelo outro. O contexto situacional e os dados que falante e ouvinte conhecem um do outro permitem que as informações sejam subentendidas. A compreensão dessas informações não depende apenas de uma decodificação dos componentes semânticos utilizados no enunciado, embora na língua escrita as informações precisem estar claramente apresentadas para evitar os problemas de compreensão.

Conclusão

Através desta pesquisa, concluímos que o ensino de produção textual no 9º ano do Ensino Fundamental II tem ocorrido de forma a propiciar o trabalho com aspectos da língua oral e escrita que fazem com que os educandos reflitam sobre o uso de cada linguagem. Percebe-se isso pela presença de atividades diversificadas onde foram trabalhadas leitura e interpretação de texto, discussão sobre os vídeos assistidos, debates, para só então se produzir a Redação.

Ao ler e analisar as produções textuais dos alunos, percebe-se que é possível identificar nelas marcas da língua materna, tais como marcas de subjetividade, gírias, expressões orais e clichês, diálogo com o leitor, inadequação morfossintática, o uso de marcadores

conversacionais, repetições e escrita fonética. Notou-se que a forma de falar dos alunos influencia a escrita deles, em muitos momentos no texto são apresentadas marcas típicas da fala.

É preciso que, ao ter acesso a essas produções e tendo identificado os traços orais, o profissional em sala de aula busque explicar o que são essas marcas orais para os educandos, mostrando que não são erros na escrita, mas variações que são perfeitamente aceitas desde que utilizadas no momento correto, os gêneros orais também devem ser trabalhados em sala de aula visando valorizar a língua que o aluno traz consigo e mostrando que na escrita é preciso utilizar das normas para que todos consigam ler e compreender a informação.

Dentre os tipos de marcas de oralidade analisadas, verifica-se que alguns casos, como traços de subjetividade, gírias, expressões orais e clichês, diálogo com o leitor, inadequação morfossintática, houve maior ocorrência. Por isso, a essas deve ser dada uma atenção especial, esses são aspectos que devem ser abordados com os alunos para que se promova uma discussão sobre o assunto, onde os alunos compreendam que não há necessidade de levá-las para o texto escrito e que sempre é preciso estar atento ao que se escreve.

O estudo indica que muitas vezes os alunos levam traços orais para as produções escritas, o que é algo que nos faz perceber que a solução não está somente nas mãos do professor de Língua Portuguesa, embora na maioria das vezes ele seja responsabilizado por essa situação. É preciso que seja feito um trabalho interdisciplinar envolvendo todas as disciplinas, a leitura e escrita faz parte de todas as áreas do ensino. Então, isso precisa ser trabalhado não somente na aula de Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas, o aluno e o seu desenvolvimento são responsabilidade de todos os envolvidos.

O professor de língua materna não tem a solução para esse problema, mas cabe a ele interferir constantemente no processo de aprimoramento da modalidade escrita desses alunos, de modo que o preconceito linguístico seja evitado, mas que o aluno entenda que é preciso dominar a norma culta para as situações formais e perceba que a língua falada e a língua escrita são diferentes, que ambas precisam de adequação à situação de uso.

Compreende-se, portanto, que é papel do professor de Língua Portuguesa diversificar sua prática pedagógica, tornando-a interessante e eficaz. Ele deve realizar atividades de leitura de diversos gêneros textuais, exercitar o processo de escrita e reescrita de textos e oferecer oportunidade aos alunos de exercitar produções orais e escritas. Mas sempre antes de cobrar a escrita é necessário que os alunos compreendam que as marcas orais fazem parte da nossa vida, porém é preciso estar atento para não levá-la para escrita. Fazer uma boa leitura da produção ao final é uma dica preciosa, muitas vezes a oralidade já está tão inserida na nossa escrita que se torna algo inato à nossa percepção.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES. **Língua**, Texto e Ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz?. São Paulo: Loyola. (1999).
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental - MEC/SEF, 1998.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – **Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSCHI, Luis Antônio. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____, Luis Antônio. **Da fala para a escrita**: Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____, Luis Antônio. **Produção textual**, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARINHO, Janice Helena Chaves. **Variação lingüística e ensino**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.
- MILANI, Sebastiao Elias. **Historiografia-Linguística de Ferdinand Saussure**. Goiânia: Kelps, 2011.
- NEVES, M. H. M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.
- NOGUEIRA, Francieli Motta da Silva Barbosa. **Variação Linguística e Ensino de Língua Materna**: Algumas Considerações. ANAIS ELETRÔNICOS III ENILL Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura. 29 a 31 de agosto de 2012, Itabaiana/SE: Vol.03, ISSN: 2237-9908.
- PERINI, Mário. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

, Mário. **Os dois mundos da expressão linguística**, 2003. In: PERINI, Mário. *A língua do Brasil amanhã e outros mistérios*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

, Mário. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1989.

MARINHO, Janice Helena Chaves. **Variação linguística e ensino**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VAL, Maria da Graça Costa. **Língua, texto e interação**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.





ESTÉTICA LITERÁRIA INGLESA: Os elementos artísticos constituintes da épica medieval em Beowulf

ENGLISH LITERARY AESTHETICS: the artistic elements constituting the medieval epic in Beowulf

Evandro Rosa de Araújo

RESUMO

A pesquisa tem o objetivo de analisar os aspectos artísticos e estilísticos da épica medieval, para isso foi usado como objeto da pesquisa o poema Beowulf, que foi provavelmente escrito em 700 – 800 d.C. Testemunho do surgimento da língua inglesa na Inglaterra, com uma ornamentação linguística sem igual, o poema tem sobrevivido à prova do tempo e chegou à modernidade encantando todos aqueles que se aventuram a lê-lo. Dessa forma, buscando divulgar essa obra, torna-se pertinente um estudo da narratividade de Beowulf. Assim, os instrumentos de análise deste trabalho centram-se na análise literária preconizada pela teoria literária, explorando seus aspectos de criação artística, históricos, linguísticos e sociais que fazem desse trabalho um poema narrativo primordial de encanto sem igual, considerado o grande marco de surgimento da língua e da literatura inglesa. Para isso, foram usadas fontes bibliográficas da teoria da poesia, da historiografia literária, entre outras. Autores como Borges (2002), Golden e Lapidge (1991), Rosenfield (1986) e Spina (1973), entre outros, foram essenciais para a construção deste texto. Nesse sentido, espera-se que esse artigo sirva como instrumento de motivação para estudos de obras do período medieval.

PALAVRAS-CHAVE: Épica Medieval. Modernidade. Linguagem poética. Beowulf.

ABSTRACT

this article aims to analyze the artistic and stylistic aspects of the epic text from medieval times. For it, we used as object the poem Beowulf; it is from 700 - 800 A.D. The poem is a long poem that shows the beginning of the Literature and English language in England. The text has a unique linguistics ornamentation, which expresses its time and survived the times passed and has reached in modernity, enchanting people who venture to read it. Thus, seeking to disseminate this poem, this article becomes pertinent, because it shows Beowulf's narrative in a magic perspective. The instruments of analysis of this work focus on the literary analysis recommended by the literary theory, exploring its artistic, historical, linguistic and social aspects that make this work, a primordial narrative poem. In this research, some bibliographic sources of poetry theory, literary historiography, among others were so important. Authors such as Borges (2002), Golden and Lapidge (1991), Rosenfield (1986) and Spina (1973), among others, were essential to write this text. In this sense, we hope this article will serve as an

instrument of motivation for studies from the medieval period.

KEYWORDS: Medieval Epic. Modernity. Poetic language. Beowulf.

INTRODUÇÃO

A ideia de desenvolver este artigo, tendo como objeto de estudo o poema Beowulf, nasceu no contexto de sala de aula de Literaturas de Língua Inglesa. Durante alguns anos, tenho trabalhado com esta obra para exemplificar o surgimento da tradição oral na Inglaterra e, conseqüentemente, o surgimento da Literatura de Língua Inglesa, conforme pode ser explicitado em obras de autores como Borges (2002), Burgess (2000), Mitchell e Robinson (1992) e tantos outros. Na verdade, sempre que este estudo é feito, os alunos ficam admirados com a linguagem e a riqueza poética que este poema possui, e alguns alunos ficam pesarosos por terem tido acesso a este poema somente no quarto ano do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Visando divulgar o poema Beowulf e logicamente os seus elementos estilísticos, busquei desenvolver neste texto um estudo bibliográfico, que objetiva mostrar, por meio da análise do poema, apoiada nas teorias de estudo de poesias contemporâneas e medievais, um pouco das qualidades do poema que provocam fascínio, que em primeira mão parecem implícitas, mas que vão se materializando ao longo da leitura cuidadosa dos versos heroicos, místicos e, por vezes, sombrios de Beowulf. Devido à descontinuidade do texto e suas particularidades na mudança de tons, em alguns momentos, o leitor pode achar um pouco complexa a tarefa. Goldsmith (2013, p. Xii) nos alerta sobre isso dizendo: “The central critical questions about Beowulf arise from its peculiar structure, the discontinuity of its narrative, and its abrupt changes of tone” (GOLDSMITH, 2013, p. Xii). Mas isso não pode ser empecilho que desmotive o estudioso que queira adentrar nas profundezas do texto poético medieval.

A literatura especializada tem mostrado que a grande maioria das pessoas que iniciam estudos de obras medievais continuam a estudá-las ou pelo menos passam a observá-las não como um universo intransponível, como pode ser confirmado em Borges (2002), Moisés (2000), Silva (2005) e tantos outros. Silva (2005, p. 40) faz a seguinte afirmativa: “Apesar de apresentar uma certa resistência inicial decorrente da linguagem utilizada pela literatura anglo-saxônica, o estudante brasileiro passa a assimilar com facilidade o seu estilo após se familiarizar com as características dessa literatura”.

Ao iniciar a presente pesquisa, pude observar, analisando alguns manuais, que existe

uma lacuna, pois, embora considerando que o acadêmico possa gostar das obras do período medieval, os livros dificilmente priorizam a análise de obras produzidas na Idade Média. Elas, na verdade, são obras negligenciadas, talvez pela dificuldade de entendimento que encerram, podendo exigir muito do professor que queira utilizá-las. Mas também pode ser pelo fato de que vivemos em um mundo completamente diferente daquele no qual o poeta medieval compunha a sua arte, e muitas vezes o mergulho neste universo nem sempre é tarefa fácil. Nesse sentido, Spina (1973) assinala que:

A literatura medieval possui belezas insuspeitáveis. Mas para surpreendê-las e senti-las, devemos penetrar nessa época com aquele mesmo espírito que orientou o Romantismo no seu afã de regresso à Idade Média; só ele conseguiu revivescer esse mundo encantado da poesia, das catedrais e dos torneios de cavalaria (p. 11).

Para entender trabalhos escritos de uma idade diferente da nossa, temos de tentar reproduzir em nossa mente o cenário daquele período, pois a arte é, na verdade, a imitação do real, não um real circundante de falácias facilmente desvendáveis, mas sim daquele preconizado na *Poética* de Aristóteles, que nos alerta sobre a natureza do objeto artístico, dizendo que, se essa arte fosse verdadeira, ela por si só não seria arte.

Dessa maneira, buscando entender um pouco da épica medieval, será desenvolvido aqui um estudo do poema Beowulf, refletindo sobre seus enfoques enquanto poesia épica e as imagens poéticas que são aprisionadas nesse poema.

Embora o autor deste poema tenha sido bastante enigmático, utilizando uma linguagem que vai além do que podemos entender sobre a poesia medieval nos dias de hoje, sem dúvida, é um esforço que vale muito a pena. Com relação a essa questão da quase intransponibilidade do texto, muitos autores da estética literária inglesa, como Borges (2002), McDowall (1989) e Silva (2005), entre outros, têm nos alertado sobre isso, e Goldsmith (2013, p. 01) nos diz que “the author has made no open statement about its signification, and no early reference survives to show how it was regarded when its language was still current”.

Beowulf é, na verdade, a mais antiga epopeia da literatura Inglesa. Embora este poema seja tão valorizado na Inglaterra, ele não foca os feitos desse povo, e sim dos dinamarqueses, o que o coloca também no cânone de outros países. Silva (2005, p. 45) alerta que,

Quando analisamos Beowulf, a primeira coisa que chama nossa atenção é o fato de que a literatura Inglesa se inicia com uma obra que não foi composta na Bretanha, não trata de eventos ocorridos lá e nem sequer menciona o seu nome e que mostra um herói sueco vivendo suas aventuras na Escandinávia.

Com essas palavras, podemos perceber o caráter multívoco e transcendental da arte literária, que, mesmo em suas formas mais embrionárias, já tinha a preocupação de ir além das fronteiras de uma nação ou povo expresso, tornando-se assim um patrimônio de todos. Esse poema já foi traduzido para quase todas as línguas e transposto para inúmeros outras formas de arte, como o cinema, a música etc. O que nos leva a crer que essa obra, em seu original, enquanto texto, precisa ser mais bem divulgada no Brasil, principalmente no ambiente de sala de aula, pois com essa divulgação o estudante de Letras já possui insumos motivacionais para a sua leitura.

Mas é importante salientar que, devido à complexidade da linguagem medieval, aliada à natureza enigmática da obra, muitos aspectos ainda podem permanecer obscuros ao longo da apreciação do poema. Goldsmith (2013, p. 02) alerta que “No matter what modern efforts are made to illuminate it, the poem is likely to remain somewhat enigmatic, because of the nature of its diction and its narrative method”.

Pensando nisso e objetivando a melhor forma de entender os elementos do texto poético e organizar o artigo, ele foi dividido em três partes. Na primeira, veremos um pouco do que vem a ser uma épica e os elementos que dão essa característica ao poema Beowulf. Na segunda, focaremos um pouco do histórico literário e da mística do poema. Na terceira, será feita uma análise, visando uma compreensão mais detalhada das imagens que esse trabalho aprisiona ao longo de sua narratividade.

DESENVOLVIMENTO

1. Reflexões sobre o poema épico

Antes de qualquer coisa, é importante lembrar o quanto a poesia é antiga, pois se confunde com a própria existência humana, e ao mesmo tempo atual, pois "trata-se de um tipo de linguagem que chama atenção sobre si mesma" (EAGLETON, 2006, p. 03), o que aumenta sua possibilidade de sobrevivência e permanência ao longo do tempo. Certamente, a origem da poesia nós não conseguiremos rastrear, pois essa se confunde com o surgimento da linguagem. Mas podemos, por meio de referenciais teóricos bibliográficos, entender um pouco de seu comportamento ao longo da história, conforme pode ser conferido em autores como D'Onofrio (1981), Fernandes (2005), Paz (1982), Staiger (1975) e tantos outros.

Outro elemento importante que não pode ser descartado é que hoje, por meio dos esforços empreendidos pela arqueologia, foi possível identificar vestígios da existência e permanência da poesia em épocas muito distantes e, com isso, chegamos à afirmativa de que ela acompanha o homem desde sempre.

Claro que primeiramente ela se manifestou na tradição oral, em uma época em que talvez a escrita não fosse tão divulgada devido às circunstâncias históricas que limitavam o ensino e a propagação de conhecimentos artísticos que não estivessem estritamente ligados à expansão dos preceitos da fé cristã.

Dessa forma, tendo em vista o poema Beowulf enquanto marco da expressão poética britânica medieval, é bom lermos o seguinte fragmento, para notarmos o quanto a linguagem poética dessa obra, mesmo sendo medieval e distante de quase tudo que concebemos hoje enquanto arte e expressão estética, vem ao encontro do ideal de expressão estética defendido na poética contemporânea, pois sua linguagem distancia-se da língua comum, e seus arranjos fazem deste poema um labirinto de curiosidades e inesperados efeitos que somente um poeta inspirado conseguiria criar. Por isso, ela é sublime, como muito bem destacam teóricos como Borges (2005), Mitchell e Robinson (1992), Silva (2005) e tantos outros.

Claro canto: artifício
Cantava, pois, o poeta a criação,
Em tempos priscos, dos homens; também,
De como o todo-poderoso a terra
Fez (tão pulcro plano com água posta
Ao redor), e a reluzente luz
Do sol e da lua — solene lume
Pros habitantes da terra,
adornada com folhas e galhos.
(BEOWULF, 2007, p. 07).

Na esteira de delineação da épica britânica e observando o segundo verso do fragmento acima de Beowulf, dá impressão que o poeta mais cantava seus versos que recitava, o que dava ao poema uma conotação muito mais elevada, pois cada palavra entoada se nutria com a emoção de seu criador, o que faz do poema um típico representante das gestas medievais, sem perder a tonalidade ativa das grandes epopeias, criando e recriando universos e situações. Dessa forma, o poeta de Beowulf faz jus a sua criação, pois "a palavra poesia vem do grego poiesis: Criar, no sentido de imaginar" (MOISÉS, 2000, p. 81), e é justamente isso o que o poeta realiza nos inúmeros versos do poema Beowulf.

Evidentemente, na Idade Média, em solo britânico, o bardo que entoava os versos da gesta Beowulf fazia isso de forma a acreditar no poder de sua arte, colocando-a no nível do sagrado e do profano. Em certos momentos, ele elevava sua linguagem ao nível do heroico e

sublime e da coletividade; depois, em certas passagens, colocava-se no universo da emoção, do sonho individual e da fragilidade humana frente ao universal. Para alcançar essa técnica, certamente o poeta medieval teve de exercitar suas habilidades ao nível da exaustão. Fernandes (2005, p. 23) observa que “a ênfase concedida às formas consagradas pela experiência do passado encontra-se, normalmente, em estágios iniciais da travessia poética. Entretanto, o tempo e as incansáveis pelejas com e contra as palavras tornam o jogador autossuficiente, transformam-no em técnico”.

Assim, ao entendermos isso, compreenderemos que, embora os conceitos clássicos de estudo da poesia se dividam em lírica, representada pelo soneto, ode, etc., e épica, representada pelo poema, poemeto e epopeia, o que realmente acontece em quase todas as criações, sejam elas épicas ou líricas, é uma mistura de todas essas formas para que haja a construção de um bloco em que todas as instâncias da criação artística se constituam. Evidentemente, uma dessas esferas terá maior predominância sobre a outra no objeto artístico, conforme pode ser confirmado em pesquisas de teóricos como D’Onofrio (1981), Moisés (2000), Paz (1992) e muitos outros.

Assim, sabendo que tratar dessas várias formas literárias de forma isolada exigiria um aprofundamento que esse artigo não comporta e sabendo que, na verdade, não existe uma obra pura em seu gênero, como muito bem já salientou Bakhtin (2003) em suas pesquisas, buscou-se uma reflexão sobre poesia em geral, com especial enfoque no gênero épico.

A poesia épica, ou epopeia, é um texto heroico, uma narrativa extensa, uma coleção de feitos, de fatos históricos, de um ou de vários indivíduos, sejam eles reais, lendários ou mitológicos. Assim, segundo D’Onofrio (1981), “a função da poesia épica é perpetuar, através da arte literária, a lembrança das virtudes e das crenças primitivas de um povo” (p. 13). Com base nessas características, o que se observa é que Beowulf traz tudo isso, o guerreiro se assemelha a Hercules, um semideus legítimo representante do arquétipo idealizado pela musa inspiradora do bardo medieval, existe ao longo do texto uma aura mágica, cheia de feitos inexplicáveis.

Conforme salienta Staiger (1975), a epopeia, na verdade, eterniza lendas seculares e tradições ancestrais, preservadas ao longo dos tempos pela tradição oral ou escrita e é justamente isso que podemos perceber nas evidências do texto e nas entrelinhas de Beowulf.

Na linha de comparação de Beowulf com outros textos, o que sabemos é que os primeiros grandes modelos ocidentais de epopeia de que temos notícia são os poemas homéricos *Iliada* e *Odisseia*, os quais têm a sua origem nas lendas sobre a guerra de Troia. Segundo Coutinho (1987), “a palavra epopeia vem do grego epos (canto, narrativa; poieo, fazer).

Também vem da Grécia antiga, na sua forma modelar. Homero foi o criador de duas obras-primas do gênero, a *Iliada* e a *Odisseia*" (p. 767). Comparando Beowulf a essas obras, certamente muitos elementos convergem entre elas, mas, tendo em vista o contexto de produção de Beowulf, outros elementos divergem de forma significativa.

Nesse sentido, podemos revisitar que Beowulf enquanto epopeia pertence ao gênero épico, mesmo o texto sendo uma gesta medieval com alguns fundamentos históricos, o poema não representa os acontecimentos com fidelidade, conforme se preconiza que uma epopeia tradicional deva fazer. Conforme nos relatam Mitchell e Robinson (1992), o poema fica muito no nível do fantástico e da manipulação de metáforas que dificilmente conseguimos desmistificar nos dias de hoje, e geralmente reveste os acontecimentos relatados com conceitos morais e atos exemplares que funcionam como modelos de comportamento. Nesse sentido, o poema Beowulf, a partir do verso 1750, foca esses aspectos.

Não ostentes orgulho, homem de força!
Agora, o poder da glória perdura.
(BEOWULF, 2007, p. 109).

Do mesmo modo, a linguagem poética, independentemente se ela seja lírica ou épica, é bastante elaborada e mais intensificada que a linguagem comum, ela pode ser interpretada em múltiplos enfoques. Para alcançar essa subjetividade, o poeta lança mão de inúmeros recursos que nem sempre são percebidos por um leitor desavisado. Fernandes (2005, p. 23) nos diz que "a magia poética é resultante do jogo perfeito entre as formas e o conteúdo". Assim, para o artista construir uma obra que sobreviva à prova do tempo, ele precisa ter um conhecimento amplo do tema que deseja abordar, para assim alcançar as portas da verossimilhança. Talvez seja por isso que Paixão (1991) afirme que "a poesia está sempre revelando uma percepção subjetiva da realidade" (p. 09). Assim, para alcançar esses efeitos, o poema Beowulf utilizou um intertexto bíblico e uma certa relação com as histórias cotidianas dos povos pagãos. Silva (2005) nos fala um pouco sobre isso:

Beowulf é o poema épico de uma cultura que se estabeleceu na Bretanha e que gerou raízes que se fixaram na literatura Inglesa e se espalharam por toda a sua história. Ele também deixa refletir o impacto que o cristianismo exerceu sobre esta mesma literatura desde os seus primeiros momentos.

Dessa forma, ao tratar de Beowulf, devemos reconhecer que esse texto é uma poesia medieval, um organismo multifacetado que nunca se esgota, pois a cada leitura novas interpretações são reveladas. Paz (1982) destaca que "a poesia vive nas camadas mais profundas

do ser, ao passo que as ideologias e tudo o que chamamos de ideias e opiniões constituem os estratos mais superficiais da consciência" (p. 49). Entre as formas artísticas, a épica é a mais elevada. Dessa forma, Beowulf deve ser considerado como a máxima representação da linguagem de seu tempo. Pois essa forma eloquente de criação somente se manifesta quando o poeta atinge o seu maior grau de polimento. Nessa perspectiva, Moisés (2000, p. 238) faz um comentário interessante sobre isso.

É aqui que surge o épico, entendido como categoria poética intrínseca, assinaladora do momento em que o poeta alcança a maturidade interior. Diga-se desde já em que consiste o plano onde se coloca o épico: pode ser considerado aquele para o qual se orienta todo grande poeta, não importa a época e o movimento literário a que pertença. Medieval, clássico, romântico, simbolista ou moderno, todo poeta superior tende para o épico.

Dessa forma, fica em evidência que uma grande obra se faz com empenho e muita engenhosidade e que nada é colocado em um poema de forma aleatória, mas visando alcançar determinados efeitos. Segundo Staiger (1975), "o autor épico não avança para alcançar o alvo, e sim dá-se um alvo para poder avançar e examinar tudo em volta atentiosamente (p. 93). Dessa maneira, pensando no poema Beowulf e buscando esses traços, o que se percebe nessa obra é que existe uma temática muito bem explorada pelo poeta. Mas "ele próprio não participa, não se imiscui no acontecimento. Este não o arrasta como ao poeta lírico" (STAIGER, 1975, p. 77).

Nesse sentido, ao lermos Beowulf, percebe-se que a narrativa do poema flui, caminhando numa perspectiva rítmica, sem mudar o seu foco, que é a busca da simetria, tentando mostrar as grandiosidades do herói. Por isso, é bom lembrarmos a pertinente observação de Staiger (1975, p. 77), que diz o seguinte sobre Homero, mas que se aplica também ao poeta de Beowulf.

Homero ascende da torrente da existência e conserva-se firme, imutável frente às coisas. Ele as vê de um único ponto de vista, de uma perspectiva determinada. A perspectiva situa-se na rítmica de seus versos e lhe assegura sua identidade e sua constância frente ao fluxo das aparências.

Outro aspecto interessante em Beowulf é que, embora saibamos que os feitos são fictícios, com o uso de dados geográficos, intertextos bíblicos e elementos históricos, o poema consegue alcançar um certo grau de verossimilhança, afastando-se um pouco da superficialidade. Dessa maneira, entendendo que Beowulf tem imprimido em suas bases elementos que o colocam no ambiente das grandes epopeias épicas, propõe-se no próximo tópico um histórico e entendimento da mística da obra, para depois desenvolver um estudo sobre as conotações do poema.

2. Histórico, engenhosidade e mística do poema

Como já sabemos, Beowulf é um poema épico, escrito em anglo-saxão com o emprego de inúmeras aliterações, que são as bases sonoras dessa obra. Quanto a isso, Ramalho (2007) explica que a aliteração é “o elemento que urde os versos da poesia em inglês antigo, e que, portanto, não constitui artifício secundário, mas forma de estruturação poética comum às literaturas germânicas antigas” (p. xxi). Sabe-se que esse é o poema mais longo do pequeno conjunto da literatura anglo-saxã e um marco da literatura medieval, com 3.182 linhas. Segundo Vizioli (1992), “Beowulf continua sendo a maior epopeia dos tempos heroicos dos povos germânicos” (p. 35). Apesar de ter sido escrita na atual Inglaterra, a história se refere a eventos ocorridos na Escandinávia, mais especificamente nas atuais Suécia e Dinamarca.

O poema reflete feitos de Beowulf, grande herói da tribo dos gautas, que, com sua força e coragem, livra os dinamarqueses da ameaça de dois perigosos monstros e, após ser coroado rei do seu povo, combate e mata um dragão, numa batalha que lhe custa a vida. Provavelmente, a escolha do dragão como tema dessa parte do poema não foi uma escolha inocente feita pelo poeta, pois, segundo Jung (2008), “na Luta travada pelo homem primitivo para alcançar a consciência, esse conflito entre a sombra e o ego se exprime pela disputa entre o herói arquetípico e os poderes cósmicos do mal personificados por dragões e outros monstros” (p. 154). Isso é, de certa forma, evidenciado nos versos abaixo transcritos:

Era patente que não prosperaram Os homens que, então,
Esse outro ocultaram, (com seu ato desonesto), ah dentro,
Entre essas paredes. Primeiramente, O dragão matou Beowulf,
Que, então mesmo Sendo um grupo, foi morto sozinho.
(BEOWULF, 2007, p. 187).

Certamente, é ao entender que a mística do mal estava estabelecida no dragão e que toda história narrada deveria caminhar para um fim, pois o herói já dava sinais de envelhecimento e o ciclo natural das coisas deveria se restabelecer, que se justifica neste momento a morte do herói.

Neste sentido, o leitor tem o poder de deduzir muito do que seria propositalmente desvelado pelo poeta, seja ao longo dos versos, ou das imagens refletidas no enredo entoadado, pois existem lacunas no poema que devem ser preenchidas por cada leitor. Goldsmith (2013, p. 03) nos diz que “all general studies of the poem have in some measure to fill in the silent intervals in the composition, but there is no unanimity on how this should be done”. Neste

sentido, o silêncio que se manifesta em alguns pontos do texto e no entendimento das entrelinhas da obra deve ganhar significância no entendimento do todo, pois, como já dizia Vizioli (1992), milita contra o leitor contemporâneo todo um contexto que jamais poderia ser reconstruído pelo leitor contemporâneo.

O manuscrito de Beowulf data do século XI, mas provavelmente o poema original pode ter sido escrito antes. A narrativa é lendária, mas alguns eventos e personagens possivelmente históricos dos séculos V e VI são também referidos no texto. Para Beckoff (2000, p. 02), “like all epic poems, Beowulf was originally an oral poem, passed down from one generation to another by word of mouth. Christian monks probably wrote it down about A.D. 1000”. Como já foi dito, trata-se de um texto distinto, com um enredo extremamente previsível, o poema narra as aventuras de Beowulf, herói forte da tribo dos gautas (na atual Götaland, Suécia). Ramalho (2007, p. 27) narra de forma singular parte desse enredo, como pode ser observado na citação abaixo.

Ao ouvir as histórias que afligem a corte dinamarquesa do rei Hrothgar, Beowulf decide viajar com um pequeno grupo de guerreiros a esse país, onde foi recebido pelo rei em Heorot, o grandioso salão da corte. Co'o elmo, lá estava Beowulf, o herói falou (forjada por hábil ferreiro, cintilava-lhe a malha marcial): "Salve, Hrothgár! Sou guerreiro e amigo de Hygelac. Feitos de Glória, eu, jovem, já fiz. Em meu torrão soubemos do terror, Cá, do monstro Grendel: muitos marujos Contam que, ao ocultar-se, sob o céu, a última Luz da tarde, este lar, melhor de todos, Se esvazia.

Assim que chegou, ele se oferece para defender Hrothgar e seu povo dos ataques de Grendel, um ser perigoso, descrito como descendente de Caim e símbolo do mal encarnado, que devora homens inteiros, como pode ser visto nos seguintes versos: “Assim, vingara o Criador a vida De Abel, da raça de Caim — assassino” (RAMALHO, 2007, p. 09). O herói vence e mata Grendel em duelo, utilizando as suas próprias mãos nuas, e essa passagem vem ao encontro do que preconiza a edificação de um típico herói épico, pois "a este super-homem cabe a missão de estabelecer na terra o reino da justiça, da paz e do amor" (D'ONOFRIO, 1981, p. 15).

Logo, a mãe de Grendel, também uma criatura monstruosa, vem vingar a morte do filho com novas carnificinas. Beowulf segue seu rastro até uma caverna submarina, em um lago habitado por monstros aquáticos, onde a combate e vence-a com uma espada feita para matar gigantes. Observa-se com isso a necessidade do poeta de Beowulf de firmar força e seu heroísmo. "Lutamos, mão por mão, nós ambos. E na água borbulhou sangue. Arranquei com o gume do meu gládio a cabeça da mãe de Grendel no salão de guerra" (RAMALHO, 2007, p. 09).

Depois desta aventura, Beowulf e os guerreiros voltaram por mar à terra dos gautas. A narrativa então é interrompida por um longo hiato temporal e logo vemos o mesmo Beowulf, já idoso e rei entronado do seu país.

D'Onofrio (1981) destaca que isso é "o passado, entendido como maravilhoso e idealizado, é trazido à memória e tornado presente pelo recurso estilístico do *flash-back*, o olhar retrospectivo" (p. 16). A chegada de Beowulf ao trono é explicada brevemente: o rei Hygelac acaba morrendo numa batalha contra os frísios, sendo sucedido por seu filho Heardred. Este é mais tarde morto numa batalha contra as tropas suecas do rei Onela, deixando vazio o trono gauta, que é ocupado por Beowulf. Cinquenta anos após ser coroado rei, Beowulf necessita livrar o reino de um dragão, que foi acordado por um servo que roubara uma taça do seu tesouro ancestral, viajando sob a terra numa canoa (um monte funerário feito pelo homem).

Beowulf; protetor do povo, tão bem
 Reinaria sua terra natal (rei
 sábio), por cinquenta invernos. Sob 'scura
 noite, começaria um dragão, contudo,
 (de ouro guardião, num outeiro — sepulcro,
 Alta pedra) a atacá-los: via haveria —
 Lá dentro, dos homens desconhecida
 De achar um ladrão tão astuto, então.
 Que (o dragão a dormir) despojaria — o
 Do cintilante ouro pagão. Sob fúria,
 Ao acordar, ele atacaria o arrabalde.
 (BEOWULF, 2007, p. 09).

Beowulf, com uma espada e um escudo de ferro, foi para a caverna onde se encontravam o tesouro e o dragão cuspidor de fogo, travou com ele uma feroz batalha. Wiglaf, o mais fiel dos guerreiros, entra na caverna e ajuda o rei a matar a criatura, com um golpe fatal de Beowulf. Essa luta no poema é fundamental, pois exalta o que D'Onofrio (1981) afirma: "O herói épico, quer humano, quer divino, como uma criança, tenta sempre afirmação do próprio ego, não tendo medo da luta, inclusive contra o destino, porque não é súcubo de nenhum conflito existencial" (p. 16). Essa foi a última aventura do herói, que morreu devido às fatais feridas causadas pelo monstro.

O poema finda com o funeral de Beowulf, que é sepultado com o tesouro numa canoa num monte perto do mar, de onde os navegantes pudessem ver. "Ali, no alcantil, fizeram grande fogo funeral" (RAMALHO, 2007, p. 193). O poema reflete a época bárbara em que foi redigido, cheia de tenebrosas guerras, em que os valores mais estimados eram a honra, a coragem e a fortaleza. Outro importante valor da época e observado no texto é a lealdade e respeito entre os guerreiros vassalos e seu rei. Em recompensa pelos serviços prestados pelos guerreiros, o

soberano lhes oferecia riquezas e terras. No poema, Beowulf demonstra frequentemente sua extrema lealdade ao rei dinamarquês Hrothgar e aos reis gautas Hygelac e Heardred. Os personagens, tribos e acontecimentos do poema mostram que a história se passa no século VI, e "mesmo lutando por uma causa coletiva, os protagonistas da poesia épica representam o mais acabado exemplo de individualismo, pois são expressões do desejo do respeito dos direitos humanos, sendo rechaçada qualquer forma de autoritarismo" (O'NOFRIO, 1981, p. 15).

Personagens como os reis Hrothgar e Hygelac aparecem em antigas crônicas e sagas escandinavas, e a guerra contra os frísios em que morreu Hygelac é provavelmente histórica, coincidindo com uma batalha do ano de 516 d.C. mencionada por Gregório de Tours Beowulf. Isso é importante, pois "a característica principal da narração épica, que não é invenção de fatos, mas apenas recordação do que já aconteceu, o narrador só pode expressar através de um ponto de vista objetivo" (D'ONOFRIO, 1981, p. 13).

A leitura do poema não deve ser feita com enfoque no real, mas como uma obra criada para deleite. Outra coisa curiosa é que, nessa época em que os eventos são narrados, os povos escandinavos eram pagãos, mas o texto foca partes da Bíblia e cita Deus, pois os escribas eram cristãos. Segundo Borges (2002), "no caso de Beowulf podemos imaginar o autor como um monge de Nortumbria, que surgiu no norte da Inglaterra, e era leitor de Virgílio, que propôs um experimento, muito ousado na época, o de escrever uma epopeia germânica" (p. 35).

Muitas coisas na narrativa são mais condizentes com valores germânicos pagãos. Beowulf entra nas batalhas consciente de que não é apenas a força e a habilidade que decidirão o resultado, mas também a força do destino, um aspecto típico das sociedades germânicas. Em outros trechos do poema, o narrador atribui o resultado positivo das batalhas à vontade de Deus.

3. Análise do Beowulf

Antes de qualquer coisa, é importante lembrar que o manuscrito de Beowulf é parte de um Códice maior, denominado Cotton Vitellius A. XV e está arquivado hoje na biblioteca britânica, em Londres. Da mesma forma, é bom lembrarmos que este Códice quase se perdeu em 1731, quando a Cotton Library se incendiou. Dessa forma, sabendo que só existe um único manuscrito e que ele ainda quase foi destruído, aumenta ainda mais a mística de estudar esta obra. Para começar, é bom lembrarmos o que Borges (2002) ensina sobre o nome Beowulf: "o nome é em si mesmo uma metáfora que significa 'Lobo das abelhas', e seu sentido é urso" (p. 13).

Começando pelo título, dá para perceber um pouco o quanto a obra é fascinante. Assim,

ao lermos Beowulf, é como se um turbilhão de imagens e sons viesse povoar nossa mente. Quanto a isso, Vizioli (1992) observa que "mais surpreendente ainda se torna a variedade rítmica de Beowulf e mais grato o frescor de muitas de suas imagens. Por isso, essa epopeia de 'sombria grandeza' constitui, com justiça, o primeiro monumento literário da Inglaterra" (p. 37).

Mas, para a correta apreciação da obra, é necessário que abandonemos no momento da leitura as comodidades e facilidades da modernidade para habitarmos em uma época em que a humanidade ainda estava fortemente ligada às crenças e incertezas do querer dos deuses sobre o homem e à mobilidade dos conceitos da Idade Média. Dessa maneira, parece pertinente a leitura da citação de Spina (1973), que pondera:

O ingresso na cultura medieval, em especial a literária, não se faz sem pagarmos um pesado tributo; a compreensão dos valores ecumênica, pois as grandes criações do espírito medieval — na arte, na literatura, na filosofia — são frutos de uma coletividade que ultrapassa fronteiras nacionais. (p. 10).

Na verdade, o homem medieval tinha outro olhar sobre a vida e a arte. A maioria das coisas que conhecemos hoje sequer era imaginada pelas pessoas da Idade Média. Pensando assim, o mito e a construção das imagens na poesia medieval não podem e nem têm condições de ser os mesmos expressos na poesia contemporânea. Começando pelo espaço físico, as fronteiras da Idade Média para os dias de hoje já mudaram inúmeras vezes, o clima, claro, não é mais o mesmo, os mares e rios tinham outra mística, assim como a natureza. Nessa época, o tempo não era medido pelos ponteiros do relógio, nem contado por um calendário, como acontece hoje.

Dessa forma, o mistério e o tom poético com toda certeza ganhavam outra conotação, sentido esse de raras belezas, dificilmente encontradas em poesias de outro período. Nos primeiros versos de Beowulf, podemos ler: "Medrou Scyid: privações experimentara (pobre criança, crescera sob céu de nuvens)" (BEOWULF, 2007, p. 03).

Nessa imagem, o que se pode notar é o tom do poeta de pena e temor. Borges (2002) destaca que "no Beowulf temos o sentimento da natureza como algo temível" (p. 23). Talvez seja por isso o sentimento de inúmeros manifestos de contemplação da natureza nos diversos versos do poema que nos conduzem a essa reflexão. Certamente, a invocação "O céu e seus confins que vão além do suspirar de um guerreiro" (BEOWULF, 2007, p. 06) expressa o caráter livre do guerreiro contemplador do espaço místico e sem fronteiras dos tempos medievais. Assim, esse olhar contemplativo se estendia também aos campos, aos animais, às florestas e a todo mistério presente naquele tempo de incertezas.

O guerreiro, com força sobre-humana, conseguia ser o elo que dava ou separava o rei da vitória. Quanto a isso, Staiger (1975) assinala que "a distância é guardada ainda mais visivelmente com a afirmação sempre repetida de que, na época em que se deu a guerra, os homens eram ainda mais fortes" (p. 79). Quanto a isso, em Beowulf, podemos ver:

"nove monstros marinhos
Anulei com o meu gládio. Sob o arco
Do céu, não se viu luta acerba
(noturna) nem, no mar, menos fausto homem."
(BEOWULF, 2007, p. 37).

Ao lermos esses versos, as imagens desse guerreiro em combate são construídas na mente do leitor e é bom lembrarmos que, por mais que o poema tente pré-formar o arquétipo desse guerreiro, nenhum herói construído na mente do leitor é igual a outro. Todos são construídos, desconstruídos e reconstruídos de acordo com o poder de imaginação de cada receptor. Segundo Langer (2006),

Criar a ilusão primária poética, fazer com que o leitor se atenha a ela, e desenvolver a imagem de realidade de maneira que tenha significação emocional acima das emoções sugeridas, que são elementos nela, é o propósito de toda palavra que escreve o poeta. Ele pode usar as aventuras de sua própria vida ou o conteúdo de seus sonhos [...]. A única condição é que materiais, seja de que fonte for, devem ser partes completamente do uso artístico, inteiramente transformados, de maneira que não provoquem um desvio para longe da obra, mas lhe deem, em vez disso, o ar de ser realidade. (p. 255).

Nesse sentido, qualquer esforço de mostrar as nuances das imagens em Beowulf é possível até certo ponto, pois "diante das imagens que os poetas nos oferecem, diante das imagens que nós mesmos nunca poderíamos imaginar, essa ingenuidade de maravilhamento é inteiramente natural" (BACHELARD, 2006, p. 04), pois muitas vezes não conseguimos definir esse estado, mas o sentimos. Buscando a sensação das imagens, é importante ler Beowulf, observando que ele traz encerrado em seus versos lágrimas, trevas, dor, tristeza e morte, que são evidenciadas em muitos momentos. Mas o que mais chama atenção é quando este encantamento está ligado ao guerreiro e este aspecto é fortemente apresentado no início do velório do pai de Beowulf.

"Atou-se o negro fume da acha acima
Do fulgor e do crepitar das flamas
O som deste, pois, misturado ao pranto."
(BEOWULF, 2007, p. 193).

As conotações não são somente de tristeza, mas também de alegrias, vitórias, vida, amor, redenção e luz, como podem ser observadas em certas partes, talvez pelas escolhas das palavras

usadas, pois "as palavras, mediante o simbolismo que podem encerrar, estendem seus significados além de sua dimensão vocabular" (FERNANDES, 2005, p. 43). Como se observa nesse fragmento:

"Feliz fez-se
Dono de cabedal (co'o seus cabelos Grises),
(Getes Danos de Glória, o guerreiro) E príncipe (do povo protetor)
De Beowulf ouvindo o bom objetivo.
Gargalharam guerreiro. Grande estrondo
Felizes talas."
(BEOWULF, 2007. p. 39).

Dessa forma, sabendo que o poema é uma grande metáfora, repleto de significâncias que são traduzidas somente pelo leitor atento, Beowulf é uma fusão da cultura cristã com elementos pagãos. Isso é facilmente confirmado pelo intertexto bíblico e pela maneira como o funeral de Beowulf é organizado.

Mas essas não são as únicas imagens que evidenciam isso. O guerreiro pagão Beowulf, assim como Cristo, deu a vida para salvar o seu povo. Da mesma maneira, Beowulf busca não somente expressar o universo de guerras da idade das trevas, mas mais ainda o equilíbrio entre as crenças.

Ainda tem que ser levado em consideração que ler esse poema é mergulhar nas origens da literatura inglesa, num período em que a língua ainda estava em seu estágio de evolução mais embrionário. Outro aspecto necessário e digno de observação são as aliterações e o final consonântico que conferem ao poema um tom ainda mais masculino, próprio do forte guerreiro que se constrói ao longo do texto. Nesse sentido, Fernandes (2005) pondera que "O poema é, deste modo, uma unidade que apresenta faces inúmeras, vistas somente no subterrâneo da linguagem e do discurso em seu todo. Construir o poema é descer à profundidade das palavras e perscrutar os seus mistérios, todas as suas potencialidades" (p. 57).

Por isso, é impossível passar despercebida a materialização do imagético que se forma a cada verso construído pelo poeta. Tudo isso de forma cuidadosa, buscando uma narratividade que se divide em três grandes momentos, que se materializam no nascimento, ascensão e queda do guerreiro. Assim, ainda mostra um universo repleto de lanças, escudos, sangue, amor lealdade e traição. Dessa maneira, o sentimento que se tem é que o poema se constrói como se fosse um muro. A obra está completa, mas os tijolos são os versos, e a conotação semântica é o cimento que os une, formando um todo harmônico que ganha um novo sentido a cada nova leitura, que não pode ser prevista pelo poeta ao compor o seu trabalho.

Talvez seja nesse sentido que Lima (2005) afirme que o Poeta está preso num labirinto

escuro e luta agora para descobrir a saída. A poesia somente será verdadeira quando for conhecida em toda sua plenitude pelo poeta (p. 41). Ele é a pessoa que transforma linguagem comum em sonhos e sabemos que isso jamais seria possível se não tivéssemos por trás de tudo um grande pedreiro das palavras que infelizmente não quis se identificar, mas fica aqui o nosso eterno respeito e admiração.

CONCLUSÃO

Ao desenvolver esse trabalho, foi possível entender, a partir do posicionamento de autores como Eagleton (2006), Fernandes (2005), Paz (1982), Spina (1973) e outros, que a leitura de uma poesia composta na Idade Média é bastante desafiadora, mas perfeitamente possível e pode gerar diversos benefícios para a formação dos acadêmicos ou qualquer outro indivíduo que aceite o desafio de lê-la. Na verdade, o que precisa ser conscientizado é que ler uma poesia como Beowulf é adentrar em um universo que precisa ser totalmente recriado pelo leitor contemporâneo, pois a Idade Média tem um encanto, uma inocência e um misticismo que em nada se assemelham ao que vivemos hoje.

Dessa forma, por mais que tentemos esgotar os diversos significados da narrativa de Beowulf, sempre haverá uma lacuna onde ninguém ainda conseguiu chegar. Pois as bases da inspiração dos grandes poetas, sejam eles medievais ou contemporâneos, estão nas habilidades de manipulação e engenhosidade com a palavra, por isso que a obra do verdadeiro poeta nunca morre e sempre renasce a cada geração, incentivando novos pesquisadores a se aventurarem em seus versos.

A forma de compor do criador de Beowulf nos conduz para um labirinto de significados, o que dá ao poema uma estrutura bastante moderna, não na temática ou estilo de composição, mas sim na forma eloquente de narrar, que muitas vezes uma obra contemporânea não tem. A poesia épica medieval precisa acima de tudo ser lida para podermos compreender a sua gênese, para assim podermos melhor avaliar os trabalhos contemporâneos. Vimos que, por manter uma narratividade e conflitos constantes, o poema Beowulf não perde o seu brilhantismo e não nos parece feio. Mas, pelo contrário, consegue com seu esplendor cativar o leitor, desde seus primeiros versos.

Dessa maneira, a proposta parece que foi devidamente desenvolvida e chegamos aqui com uma sensação de dever cumprido, pois fomos além da superficialidade e adentramos no íntimo dessa poesia labiríntica anglo-saxã analisando o Beowulf enquanto épica, a sua história e mística, assim como a profundidade das imagens, imprimidas na obra. Dessa maneira, espera-

se que esse artigo contribua como fonte de discussão e para a constante reflexão da épica medieval.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BECKOFF, S. **English Literature I: 700 – 1600**. Kansas: McCormick-Mathers, 2000.
- BORGES, J. L. **Curso de literatura inglesa**. (Org.). Martín Arias e Martín: Martins Fontes, 2002.
- BURGESS, A. **English Literature**. London, New York: Longman, 2000.
- COUTINHO, A. **Notas de Teoria Literária**. São Paulo: Cultrix, 1987.
- D'ONOFRIO, S. **Da Odisseia ao Ulisses: Evolução do gênero Narrativo**. São Paulo: Livraria Duas Caras, 1981.
- EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FERNANDES, J. **O Selo do Poeta**. Rio de Janeiro: Editora da UFG, 2005.
- GOLDSMITH, M.E. **The Mode and Meaning of Beowulf**, New York: Longman, 2013.
- GOLDEN, M.; LAPIDGE, M. **The Companion to Old English Literature**. London: Oxford Print Press, 1991.
- JUNG, G. C. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2008.
- LANGER, Susanne K. **Sentimento e forma**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- LIMA, M. F. G. **O Signo de Eros na poesia de G.112 T**. Goiânia: UCG, 2005.
- MCDOWALL, D. **An Illustrated History of Britain**, London: Longman, 1989.
- MITCHELL, B., ROBINSON, F.C. **A Guide to Old English**, London: Blackwell, 1992.
- MOISÉS, M. **A Criação Literária – I Prosa**. São Paulo: Cultrix, 2000.
- PAIXÃO, F. **O Que é Poesia**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- PAZ, O. **O Arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- RAMALHO, E. **Beowulf**. Belo Horizonte: Tessitura, 2007.
- ROSENFELD, K. H. **A História e o Conceito na Literatura Medieval**. São Paulo:

Brasiliense, 1986.

SPINA, S. **Iniciação na Cultura literária medieval**. Rio de Janeiro: José Olímpio. 1973.

STAIGER, Emil. **Conceitos Fundamentais da Poética**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1975.

VIZIOLI, Paulo. **A literatura Inglesa Medieval**. São Paulo: Nova Fronteira. 1992.





RESISTÊNCIA E A PERCEPÇÃO DE SI: O narrador-personagem em *cinzas do norte* de Milton Hatoum

RESISTANCE AND PERCEPTION: The narrator-character in *cinzas do norte* by Milton Hatoum

RESISTENCIA Y AUTO PERCEPCIÓN: El narrador en *cinzas do norte* por Milton Hatoum

Analice Souza Gomes

RESUMO

O presente trabalho possui como objetivo tecer considerações acerca das escolhas narrativas feitas por Lavo, narrador homodiegético, no romance *Cinzas do Norte* de Milton Hatoum (2005). Deste modo, busca-se partir do pressuposto de que ao empenhar-se em contar a história de Raimundo, personagem central da narrativa, seu único e melhor amigo, Lavo inicia um processo de rememoração, seleção e preenchimentos de fatos. Tais ações, realizadas pelo narrador-personagem, evidenciam um relato que representa os acontecimentos de sua própria vida. Além disso, há o destaque para os reflexos que, o pano de fundo histórico e social da ditadura, da industrialização e da violência, causaram no desenvolvimento de cada personagem e na construção da cidade de Manaus, onde se desenrola o enredo do romance. Por esse viés, essa análise de cunho analítico-interpretativo, com análise de fontes bibliográficas, é permeada pelos conceitos de identidade, memória e literatura na pós-modernidade e pressupostos que auxiliam na compreensão do sujeito que, influenciado pelas tendências contemporâneas de pluralidade, (re) significa a formação identitária do indivíduo. Desse modo, baseia-se em teóricos como Stuart Hall (2006), Zygmunt Bauman (1998/2005), Beatriz Sarlo (2007), Beatriz Resende (2008), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade; Literatura Contemporânea; *Cinzas do Norte*, Milton Hatoum.

ABSTRACT

The present work aims to make considerations about the narrative made by Lavo, homodiegetic narrator, in the novel *Cinzas do norte* by Milton Hatoum (2005). In this way, we try to start from the assumption that, by endeavoring to tell the story of Raimundo, the central character of the narrative, his only and best friend, Lavo starts a process of reminiscing, selecting and filling out facts. Such actions, performed by the narrator-character, evidence a story that represents the events of his own life. In addition, there is an emphasis on the reflexes of the historical and social facts of the dictatorship, industrialization and violence, caused in the development of each character, and in the construction of the city of Manaus, where the plot of the novel unfolds. This analytical-interpretative analysis, with analysis of bibliographic sources, it is permeated by the concepts of identity, memory and literature in post-modernity and assumptions that assist

in the understanding of the subject who influenced by contemporary trends of plurality, (re) means the individual's identity formation. So, it is based on theorists such as Stuart Hall (2006), Zygmunt Bauman (1998/2005), Beatriz Sarlo (2007), Beatriz Resende (2008), among others.

KEYWORDS: Identity; Contemporary Literature; *Cinzas do Norte*, Milton Hatoum.

INTRODUÇÃO

A relação entre indivíduo e a construção de sua identidade emerge na contemporaneidade como aspecto de relevante discussão. Para Stuart Hall (2006), isso se dá devido às transformações decorrentes da globalização e dos conflitos gerados pelas múltiplas possibilidades e diversificadas vias existentes para a formação identitária. Durante muito tempo, o indivíduo foi condicionado pela Religião, pelo Estado e a pela Família, consideradas instituições inabaláveis, que se propagavam como modelos únicos. A partir do século XIX e da industrialização, bem como do descentramento das atribuições religiosas, o homem enfatiza a razão e o pensamento individual, reforçando a coerência do pensamento filosófico-científico.

Hall (2006), em *Identidade Cultural na Pós-modernidade*, traça o percurso das bases que remetiam à ideia de identidade. Inicialmente o autor apresenta as afirmações Iluministas. Nesta o sujeito é visto sob uma concepção individualista, totalmente centrado, unificado, “dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (HALL, 2006, p. 10). A partir desse pressuposto, Mariana Souza em seu estudo sobre a memória como matéria para a construção identitária (2014, p. 92), afirma que a identidade do sujeito consistia em um núcleo interior que nascia com o homem e o acompanhava ao longo de sua existência, permanecendo essencialmente o mesmo.

Em um processo evolutivo, tem-se a concepção sociológica, que concebe a construção da identidade a partir da “interação entre o eu e a sociedade” (HALL 2006, p. 11), deixando de lado a noção de indivíduo como um ser fechado em si. Contudo, o sujeito é ainda possuidor de uma essência interior, apontando para a internalização dos valores da sociedade e, conseqüente, projeção de tal em sua estrutura. Simone Athayde em sua análise acerca das identidades fragmentadas no romance *Cinzas do Norte* (2009, p. 12), afirmar que “essa estrutura social passou por mudanças, fazendo com que o sujeito se fragmentasse em várias e, por vezes, contraditórias identidades, gerando o sujeito pós-moderno”, resultante dos processos históricos sociais.

Nesse sentido, Hall (2006) explica que:

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]. E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu". (HALL 2006, p. 12-13).

O sujeito pós-moderno é tomado por uma crise de identidade, consequência dos desdobramentos estruturais na sociedade e nas instituições que a formam. Em outras palavras, o sujeito, na atualidade, desenvolve ora uma identificação, ora um sentimento de deslocamento, não-pertencimento e a fragmentação de si mesmo, ainda que fisicamente não tenha migrado de seu espaço cotidiano. Isto é, rompe com a pretensa coerência e rigidez, típica das sociedades pretéritas, e a identidade, por seu caráter transitório, passa a ser problematizada, cercada de questionamentos e incertezas.

Assim, percebe-se que o sujeito pós-moderno é cercado por uma sensação de insegurança em razão da natureza cambiante da identidade. Percebe-se não mais como um ser integrado, de essência unívoca. E as referências culturais - como língua e tradições-, e geográficos – como as fronteiras territoriais - não mais homogeneízam os indivíduos como pretendia o Estado, por exemplo, com a intenção de fixar sua hegemonia como nação e combater as forças unificadoras e massificadoras da globalização. Isso pode influenciar na percepção dos deslocamentos nos diversos âmbitos sociais e culturais que caracterizam a sociedade moderna e que modificaram as estruturas estatais, as condições de trabalho, a subjetividade coletiva e as relações entre o eu e o outro. Sobre os efeitos da globalização na instabilidade da construção identitária, Zygmunt Bauman em *Identidade* afirma que:

As principais razões de as identidades serem estritamente definidas e desprovidas de ambiguidade (tão bem definidas e inequívocas quanto a soberania territorial do Estado), e de manterem o mesmo formato reconhecível ao longo do tempo, desapareceram ou perderam o poder constrangedor que um dia tiveram. As identidades ganharam livre curso e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas. (BAUMAN, 2005, p. 35).

Desse modo, o caráter transitório da identidade sempre em formação, coloca o homem pós-moderno em constante construção identitária, já que a fluidez das relações na contemporaneidade as torna múltiplas e fragmentadas, decorrentes da tomada de posição que o sujeito deve assumir nas representações discursivas disseminadas culturalmente, pois é no

plano do discurso e das interações sociais e culturais que a identidade é compreendida como um processo e qualificada como aberta, flexível, híbrida e em constante formação.

Diálogo entre a literatura e a construção identitária

No mesmo curso das transformações que afetaram os elementos que contribuem para a construção da identidade cultural, a literatura, como representação artística das relações e dos sujeitos, também evidenciou transformações nos últimos anos, no que tange a questões como tema, estrutura, estilo e fatores estéticos. Reconhecendo-se a amplitude que abarca o termo literatura e os diversos matizes que colorem esse campo, opta-se, devido aos limites deste trabalho, apresentar apenas algumas discussões que se referem à trajetória da ficção contemporânea brasileira e seu caráter múltiplo.

Beatriz Resende em *Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI* (2008) debruça-se em fatores que explicitam a multiplicidade que caracteriza a literatura brasileira na pós-modernidade, destacando inicialmente que houve um deslocamento de modelos, conceitos e espaços que eram familiares anteriormente e se faziam essenciais como via única para a compreensão da literatura. Para Resende a multiplicidade, em contraste às fórmulas homogeneizadoras, foi propiciada por expressões de fertilidade, qualidade de produção e mercado que marcaram as produções literárias a partir dos anos 1990, aspectos que, por vezes, foram facilitados pela comercialização da literatura e pela conectividade e tecnologia, isto é, como consequência da industrialização e da globalização. Citando Andreas Huyssen, teórico da crítica da cultura, de artes plásticas e da literatura, a autora destaca que o pós-moderno passa a operar “num campo de tensão entre a tradição e inovação, conservação e renovação, cultura de massa e grande arte” (RESENDE, 2008, p. 18), o que indicaria o convívio de diferenças na literatura.

Nesse sentido, Souza (2014) ao analisar as proposições de Hall e Canclini quanto à influência da globalização na construção do indivíduo, conclui que o fenômeno globalizante provoca, em última análise, “uma hibridização das identidades, que se constituem à semelhança de um mosaico cultural” (SOUZA, 2014, p. 96). Da mesma forma, na literatura é possível observar as influências da globalização, como por exemplo, o desencadeamento da multiplicidade e a convivência harmoniosa dos diversos e dos distintos, identificando não um novo estilo de época, mas as múltiplas possibilidades de criação garantidas pela existência de manifestações diversas e a liberdade para sua efetivação, em outras palavras, um mosaico de estilos, formas e temas (co) existindo ao mesmo tempo.

Assim, a literatura contemporânea brasileira é cercada por manifestações de uma urgência que objetiva acompanhar a dominante velocidade e simultaneidade que marcam o ritmo da sociedade atual. Para Resende (2008),

Diante das novas configurações do espaço geopolítico e de diferente organização do tempo, premido pela simultaneidade, as formações culturais contemporâneas parecem não conseguir imaginar o futuro ou reavaliar o passado antes de darem conta, minimamente, da compreensão deste presente que surge impositivo, carregado ao mesmo tempo de seduções e ameaças, todas imediatas. (RESENDE, 2008, p. 28)

Nota-se, portanto, que na literatura, a presentificação e a urgência dizem respeito à necessidade de alcançar uma determinada realidade, caminho pelo qual seria possível relacionar e interagir com o mundo tomado por uma temporalidade de difícil captura. Com isso, percebe-se que o escritor contemporâneo e as produções artísticas da atualidade desdobram-se na tentativa de acompanhar as transformações decorrentes do gradativo processo modernizador das sociedades e das tecnologias, interagindo com as novas tendências – computador, internet, produções independentes, diálogo com as mídias – conscientes de que não alcançarão o limiar das plurais possibilidades, mas, contudo, primando por alcançar uma ampla extensão, tanto quanto for possível. Seguindo essa linha, Therezinha Barbieri em *Ficção impura: prosa brasileira dos anos 70, 80 e 90* (2003) afirma que a

Combinação de múltiplos registros de linguagem, o diálogo cada vez mais intenso com a cultura de massa, com a tradição literária, com a historiografia, associado às oscilações do gosto e às flutuações do mercado, interferiram no feitio da ficção contemporânea no Brasil a ponto de determinar traços relevantes de seu hibridismo. É certo que o discurso narrativo não oculta mais o intercâmbio que dentro dele se estabelece com outras formas de expressão e comunicação; ao contrário, faz da mesclagem de discursos e sistemas semiológicos fonte para novas invenções. (BARBIERI, 2003, p. 110)

Na citação acima, Barbieri descreve a relevância da mescla que compõe a produção da ficção brasileira dos últimos tempos, o que segundo a autora abre espaço para a diversidade de estilos, temas e formas, longe de fixar uma identidade unívoca, mas, sobretudo, surgindo como espaço de identidades – aquelas em constante formação – e principalmente, de convivência de linguagens.

Nota-se, diante desses posicionamentos que a literatura contemporânea além de abarcar a multiplicidade própria da modernidade, também vem sendo campo propício para a representação da transitoriedade das identidades, isto é, a dialética entre realidade e ficção faz da literatura um instrumento artístico e cultural que contribui para o desvelar das angústias dos

sujeitos modernos, daqueles que mantêm-se no entre-lugar. Em outras palavras, do sujeito deslocado, imerso no vasto, no múltiplo, que vive uma constante e interminável busca de si e de seu lugar. Sendo assim, a personagem ficcional contemporânea busca a compreensão de si, do Outro e de sua realidade, que, por vezes, tornam-se de difícil percepção devido a velocidade que marca a urgência dos espaços urbanos, do mundo e do pensamento pós-moderno.

A partir de tais ideias se direciona a análise da personagem Lavo de *Cinzas do Norte* (2005), narrador homodiegético que por meio da memória reconstrói os eventos vividos desde sua infância. No entanto, o narrador-personagem conta em primeiro plano a história de seu amigo Raimundo (Mundo) e os conflitos vividos por essa personagem, que segundo a perspectiva de Lavo, é marcado por constantes deslocamentos, um sentimento de não-pertencimento familiar e o estranhamento frente aos espaços que se localiza. Simultaneamente, o narrador também rememora os “respingos” do conturbado universo familiar de Mundo em sua própria família e, dessa forma, vai gradativamente (re) construindo sua própria identidade, até então secundária e por vezes, nula.

A memória na (re) construção da identidade

Cinzas do Norte (2005), romance de Milton Hatoum, se constitui por meio do entrecruzamento das vozes das personagens Lavo e Ranulfo, tio do narrador. A participação de Ranulfo no processo narrativo se dá por meio de cartas que escrevera relatando as aventuras e desventuras vividas por ele, para manter seu caso com Alícia, a mãe de Mundo e, ao entregá-las a Lavo, pede ao sobrinho que as considere em sua narrativa.

Assim, por meio da perspectiva narrativa de Lavo, suas memórias e as cartas de Ranulfo, o leitor conhece a trajetória das duas famílias – a do narrador-personagem e a de Mundo – e vislumbra a Manaus de meados do século XX, espaço urbano que sofria transformações resultantes do processo de modernização, além das influências ocasionadas pelas interferências políticas e históricas predominantes em todo país sob a dominação da ditadura militar. Tal mescla pretende, no plano temático, alcançar os problemas universais do homem em família e em sociedade, sobretudo, um cenário de perdas sentimentais e afetivas que apontam para uma experiência humana degradante.

Tendo como pano de fundo histórico a ditadura militar, a narrativa traz por meio da personagem Jano, pai de Mundo, a representação do poder opressor contextualizado pela instauração das políticas que norteavam os objetivos e a manutenção dos ideais ditatoriais. Mundo, desejoso de seguir carreira artística, vê no preconceito e nos planos pessoais de seu pai

– este desejava que o filho se tornasse herdeiro/administrador de seus negócios e herança – a imposição agressiva, a opressão do poder e torna o ódio pelo pai, motivador de todas as desgraças que o acompanharam. Porém, no decorrer do romance, Alícia atordoada pela doença do filho, revela-lhe que Jano não é seu verdadeiro pai, pouco tempo depois, Mundo morre. Da mesma forma que Raimundo, Jano e Alícia morrem afundados em suas frustrações e insucessos.

O enredo construído por Lavo trata-se, predominantemente, da elaboração de uma narrativa pelo viés da memória e das lembranças. Devido ao fato de o mecanismo da rememoração ser fragmentado, o narrador-personagem preenche as lacunas com impressões subjetivas sobre os fatos e, além de contar a história do amigo e do contexto do lugar em que ele vive, isto é, justamente por fazer parte dele, narra sua própria história.

Jacques Le Goff em seu estudo contido na obra *História e memória* (2003), acredita que a memória desempenha o papel de conservar o passado pois, a ativação do conjunto de funções psíquicas propicia ao homem a capacidade de “atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 2003, p. 419). Ao atualizar o passado o indivíduo tem a oportunidade de reativar os traços e fatos que compuseram e continuam compondo sua história e, conseqüentemente, por meio das lembranças e da seleção destas, percebe sua identidade como sujeito. À medida que Lavo rememora a Manaus do passado, a família de Mundo e a sua, resgata sua essência, constrói-se a partir do Outro, narra a si mesmo, sua identidade que, até então, parece ocupar posição secundária.

Diante disso, se faz importante considerar a afirmação de Pierre Nora no ensaio “Entre memória e história: a problemática dos lugares” (1993, p. 9), no qual cita que a memória é aberta à “dialética da lembrança e do esquecimento” e por isso, inconsciente de suas deformações sucessivas, possibilita o surgimento de frestas, que na concepção do autor, torna a memória atual. É possível observar também que, em relação à qualidade afetiva, a memória se alimenta somente daqueles fatos que são relevantes para o sujeito, atuando como filtro de lembranças vagas, censuras ou projeções segundo o ponto de vista focalizado por cada indivíduo. Assim sendo, movido por seus objetivos afetivos e de construção do presente, Lavo produz sua narrativa baseando-se nas memórias: as que guardara desde sua infância e aquelas de Ranulfo, contidas nas cartas que entregara ao sobrinho, havendo nesse processo, espaço para preenchimentos com ideias que transitam entre as lembranças, o que foi esquecido e o que de fato ocorreu.

A memória como representação, além de conservar o passado, o encena e prolonga seu efeito útil até o presente pautando-se pelas representações que cada indivíduo faz daquilo que viveu ou presenciou. Neste sentido Beatriz Sarlo em *Tempo passado: cultura da memória e*

guinada subjetiva (2007, p. 97), destaca que as lembranças que permanecem na memória do sujeito são determinadas pela tentativa de “fundar um presente em relação com o passado”, como ocorre com Lavo em *Cinzas do Norte* (2005), vivendo um presente solitário, sem ambições futuras, o narrador-personagem procura dar sentido à sua trajetória a partir das memórias e dos acontecimentos que marcaram a sua consciência como indivíduo em formação, numa tentativa de reconhecer a si mesmo diante das ações e das “cinzas” daquelas personagens que se propõe a narrar.

Cinzas do Norte: O personagem-narrador e os reflexos de si mesmo

Lavo, tornou-se órfão ainda na infância e devido a esse fato, foi criado por uma tia e um tio, os irmãos Ramira e Ranulfo. Família pobre, Ramira mantinha as despesas da casa trabalhando como costureira, já Ranulfo não se preocupava em trabalhar, passava seu tempo deitado na rede e escrevendo coisas que ninguém sabia. Como destacado por Lavo:

Lembro que, em plena tarde de um dia de semana, Ramira o encontrou lendo e fazendo anotações a lápis numa tira de papel de seda branco. Perguntou por que ele lia e escrevia em vez de ir atrás de trabalho. “Estou trabalhando, mana” disse tio Ran. “Trabalho com a imaginação dos outros e com a minha.” (HATOUM, 2005, p. 24, grifos do autor).

O narrador-personagem relata que crescera vendo os tios brigarem pela indisposição de Ranulfo ao trabalho e também por Alícia, uma história anterior a seu nascimento, mas que em determinado momento de sua juventude o aproxima de Mundo. Tal aproximação ocorre porque havia uma relativa relação entre as duas famílias: antes de Alícia casar-se com Jano, a procura de ascensão social, amara Ranulfo e também fora amiga de Raimunda, mãe de Lavo. Apesar da escolha narrativa de Lavo focalizar a trajetória conflituosa de Mundo, torna-se evidente, no romance, a posição central de Alícia como engrenagem para a instalação das situações desestabilizadoras entre os personagens:

Cresci ouvindo meus tios brigarem por causa de Alícia, que tinha morado num bairro vizinho, o Jardim dos Bares. Uma história anterior ao meu nascimento que, no entanto, ainda era comentada no Morro da Catita e parecia não ter fim. Certa vez, eu e minha tia avistamos Alícia e Jano na rua da Instalação, saindo da Casa Vinte e Dois Paulista. Vinham abraçados e sorridentes em direção a nós; tia Ramira diminuiu o passo, ficou nervosa, me puxou pelo braço, quis voltar. Paramos numa atitude ridícula, e os dois se aproximaram, ela mais alta e mais altiva que ele, mas só Jano cumprimentou Ramira, com um sorriso, erguendo a mão. Vi o rosto maquiado de Alícia, senti sua mão espanar meu cabelo, os dedos perfumados roçarem meus lábios, e ouvi a voz dizer: “Como está grandinho, é a cara da mãe”. Inclinou-se, me deu um beijo no canto

da boca e se apurou, repetindo: “A cara da Raimunda”. Eles se foram, e minha tia murmurou: “Que mulher insuportável. E como sabe fingir que gosta dele”. (HATOUM, 2005, p.24)

Alícia suportava um casamento fracassado, mimava o filho que, contrário às pretensões do pai, definhava-se dia após dia. Ela era invejada por Ramira, que não escondia sua admiração por Jano. Embora Alícia ainda mantivesse uma oculta relação amorosa com Ranulfo, este não conseguia convencê-la a deixar sua vida medíocre e dissimulada, para estar em definitivo com ele, então “mais de uma vez Ramira insinuara isso: o irmão, incapaz de conquistar Alícia, conquistaria Mundo.” (HATOUM, 2005, p. 265), conta Lavo. Na perspectiva do narrador-personagem, Alícia possuía, sobretudo, uma beleza provocativa e sensual, utilizada para sua ascensão, mas que não a mantém em tal posição, pois morre em circunstância de pobreza e presa às consequências de suas próprias escolhas.

Ao iniciar sua escrita, numa espécie de meta-narrativa, Lavo justifica seu porquê. No desenrolar do enredo, o leitor percebe que o romance trata-se de um livro sobre a história de Mundo. E assim, por meio de processo delicado de unir peças de um quebra-cabeça através das memórias, discursos de personagens e as cartas de tio Ranulfo, o narrador declara: “Uns vinte anos depois, a história de Mundo me vem à memória com a força de um fogo escondido pela infância e pela juventude” (HATOUM, 2005, p. 9-10).

Ideia confirmada no final do romance, quando Lavo comenta sobre a curiosidade de seu tio: Ranulfo desejava que a história do rapaz fosse escrita, para dessa forma ter acesso às informações contidas em uma última carta deixada por Mundo, antes de morrer e completa:

[...] Eu desconversava, deixando-o mais curioso, e muito mais atormentado pela dúvida que, para mim, já deixara de existir: suspeitava que o sobrinho estivesse escrevendo um livro sobre Mundo. Queria que isso fosse verdade, pois só assim leria a última carta de Mundo, e ao mesmo tempo não queria.

Antes de mais uma viagem ao rio Negro, ele me entregou o manuscrito, dizendo com ansiedade: “Publica logo o relato que escrevi. Publica com todas as letras... em homenagem à memória de Alícia e de Mundo”.

Atendi ao pedido do meu tio, mas não com a urgência exigida por ele — esperei muito tempo. Como epílogo, acrescentei a carta que Mundo me escreveu, antes do fim. (HATOUM, 2005, p. 303)

De fato, Lavo, após muito tempo, decide escrever a história do amigo, como ele mesmo menciona. Após aproximadamente vinte anos, com um mosaico de informações, lembranças e os relatos de Ranulfo, Lavo realizou o último desejo do amigo, manifestado em correspondências que Mundo lhe enviara, ele dizia: “pensei em reescrever minha vida de trás para frente, de ponta-cabeça [...]” (HATOUM, 2005, p. 9), em outras palavras, Lavo inicia a

narrativa, anunciando o fim, declara a hipótese de que talvez na data de escrita daquela carta que estava lendo, usada como epílogo em sua obra, Mundo teria morrido.

Li a carta de Mundo num bar do beco das Cancelas, onde encontrei refúgio contra o rebuliço do centro do Rio e as discussões sobre o destino do país. Uma carta sem data, escrita numa clínica de Copacabana, aos solavancos e com uma caligrafia miúda e trêmula que revelava a dor do meu amigo.

[...]

Talvez tenha morrido naquela madrugada, mas eu não quis saber a data nem a hora: detalhes que não interessam. (HATOUM, 2005, p. 9)

Dentre as construções do perfil de cada personagem, Lavo vê sua própria trajetória, compreende que não atuou somente como observador ou como narrador dos fatos. Apesar de estar sozinho em seu presente, pois não constituíra família e continuava preso a Manaus, ainda exerce aquilo que se propusera profissionalmente: graduou-se em Direito e “agora advogava em defesa de detentos miseráveis esquecidos nos cárceres.” (HATOUM, 2005, pág. 285). Sem muitas ambições, faz do retorno ao passado um modo de reconhecer os fatos que vivenciou e o conduziu a tais escolhas. E assim, o narrador-personagem vê-se em sutil, mas bastante significativa, atitude contestadora e de resistência à atmosfera de medo e repressão a que fora exposto.

Para Vitor Leandro Silva em *O norte impossível: ficção memória e identidade em narrativas de Milton Hatoum* (2001, p. 91), Lavo procura escrever a história de Mundo mas “acaba construindo é a história de sua época, de seu tempo, daquilo que sentiu e vivenciou”. Não se fragilizou diante das imposições sociais e das políticas opressoras fomentadas pelo regime atuante – o militarismo de 1964. Apesar de não ter condições financeiras, Lavo dedicou-se aos estudos com a ajuda de Ramira, que contribuía na comprar os livros necessários ao estudo acadêmico, e conseguiu concluir sua graduação. Certo momento, Jano compara Mundo a Lavo: [...] “ não tinha onde cair morto, mas ia ser um advogado, e ele, Mundo, não era nada, ninguém” (HATOUM, 2005, p. 125), deixando claro a superação do narrador-personagem, quanto a sua posição social. Como já mencionado, ele vivia uma vida simples, mas suficiente para que não precisasse se curvar aos ditames dos poderosos.

Quanto à opressão que pairava na Manaus descrita na narrativa, há momentos nos quais o narrador se vê diante de propostas carregas de autoritarismo e pretensões cerceadoras de liberdade de escolha, isso, representado na personagem Jano. Tal fato pode ser notado quando Lavo recusa a oferta financeira que Jano ofereceu-lhe para que conduzisse Mundo a encontros sexuais com mulheres e, apesar de sentir-se ameaçado, oprimido, mostrou-se contrário às imposições do opressor, então se nega a submeter-se a determinação do pai do amigo:

Jano abriu uma gaveta e segurava um envelope. O olhar encontrou o cachorro no chão; ele balançou o envelope, brincando com Fogo, e recuperou um pouco de calma. “Sei que tu és órfão, Lavo. Conheço os teus tios... O ex-radialista só pensa na farra, mas tua tia é uma mulher honesta. Sei também que vocês levam uma vida difícil”, disse, com uma sobra de sorriso. E continuou, agora com voz ríspida: “Mas não é por essa razão que vou te propor uma coisa. As dificuldades existem para mim também, só que são outras. Minha saúde... meu filho... esse inferno moral. Quero que ele se encontre com uma mulher e desapareça da casa daquele artista. Uma mulher... velha ou moça, uma viúva, uma puta, uma mulher qualquer! E que nunca mais entre na casa do maldito. Pago um dinheirão por isso. Quero salvar meu filho, antes que seja tarde. Pensa nisso, Lavo. É um trabalho como outro qualquer”. Ficou à espera de uma palavra ou gesto de assentimento, sem pensar na minha humilhação ou vergonha. A luz fraca me protegia. O homem me oferecendo com a mão direita um envelope cheio de dinheiro, como se quisesse compartilhar comigo o fogo do inferno moral, que era só dele. *Até os olhos amarelos de Fogo me acuavam. Senti-me diminuído, atordoado, perante aquele pai que não era o meu. Ainda lembro do murro que Jano deu na mesa, reação ao meu silêncio ou a minha perplexidade. O salto do cachorro sobre um monte de papel velho. Fogo me encarou, expelindo um rosnado ameaçador. Os dois, diante de mim, exigindo uma resposta.* Lembro-me do silêncio opressivo, que abafava o alvoroço da rua, da minha caminhada ansiosa à casinha da Vila da Ópera, da voz poderosa de um homem enfermo, atormentado pela vocação artística do filho ou, talvez, por alguma outra coisa. Nunca falei a Mundo dessa oferta generosa e infame. (HATOUM, 2005, p. 36-37-grifo nosso)

No trecho acima, percebe-se que o relato rememorado por Lavo é carregado de uma interpretação densa que expõe sua perplexidade diante da oferta e da atitude desesperada de Jano. Tal personagem dominado pelo preconceito quanto às escolhas sexuais do filho e inconformado com a intensa amizade que Mundo mantinha com Arana, não leva em consideração o sentimento de humilhação e vergonha que despertou ao impor seu “inferno moral” ao rapaz, como o próprio narrador destaca, em outras palavras, embora Jano desejasse, por meio da intimidação, uma resposta positiva, esta não é proferida por Lavo.

As resistências de Lavo, a atmosfera opressora, as disparidades sociais entre ricos e pobres, dominantes e dominados, possuem como pano de fundo o momento sociopolítico da Ditadura Militar de 1964, no Brasil, e o crescimento desordenado da cidade de Manaus. Os Colégios militares, os treinamentos na floresta a que os alunos eram submetidos, além das posições políticas que os militares ocupavam, representavam a dominação do sistema em todas as instâncias. Diversas vezes, no romance, a atuação do regime militar apresentava-se como cenário e determinante das ações dos indivíduos manauaras, como nestes fragmentos:

Só fui tornar a encontrá-lo em meados de abril de 1964, quando as aulas do ginásio Pedro II iam recomeçar depois do golpe militar.

[...] “De qualquer forma”, disse ele (tio Ran) anos mais tarde, “depois do golpe militar iam acabar me demitindo: os censores dessa panaceia não iam aturar meus comentários políticos, muito menos minhas histórias de amor no meio da madrugada”. Vou te contar um segredo. Uns três anos depois do golpe militar, um grupo de jovens amazonenses organizou um foco de guerrilha por aqui. O Comando Militar da

Amazônia convocou um oficial do Rio para perseguir e prender os guerrilheiros... um oficial de uma Brigada de Paraquedistas...”. Baixou a voz para dizer: “... capitão Aquiles Zanda... foi promovido e condecorado quando terminou o serviço. Prendeu e torturou todos do grupo. O chefe foi encarcerado em Belém e depois executado. Um venezuelano...”.

“Capitão Aquiles Zanda”, murmurei. Na faculdade discutíamos atrocidades do governo em outros lugares, mas ninguém tinha falado sobre esse grupo de guerrilha em Manaus.

“Pouca gente sabe disso, Lavo. As notícias foram censuradas.

[...]

Zanda é um homem da linha dura. Comandou todas as instituições militares de Manaus e até hoje controla tudo. Quer ser prefeito, governador, o diabo. Ele se considera um deus fardado. Gosta de jogar os estudantes na selva, só para testar a resistência deles. Quando alguém fica doente, ele acaricia suas medalhas. (HATOUM, 2005, p. 12, 28,129).

Assim, Silva (2001, p. 93) qualifica Lavo como um dissidente que luta “contra a ordem estabelecida”, que rejeita “as imposições feitas por esta” e tenta “manter sua subjetividade mesmo frente à ameaça de uniformização dos valores”. Apesar de não se apresentar explicitamente subversivo como Mundo, Lavo resiste às ideologias militares e as manifestações de opressão e violência, visto claramente quando opta por defender os marginalizados que eram invisíveis e esquecidos pela lei:

No fim de outubro ingressei como estagiário no escritório de um professor de direito penal; interessava-me mais pelos processos julgados sumariamente, à revelia da Lei e sem qualquer direito de defesa. Era raro esses crimes aparecerem na imprensa; eu lia sobre eles nos informes quase clandestinos da Ordem dos Advogados. O lema dos boletins que vinham do Rio era: “Sem medo contra a censura e o arbítrio”. Hoje, ao folhear esses papéis velhos, lembro da reação raivosa de Mundo contra o medo. (HATOUM, 2005, p. 163)

Lavo percebe em seu presente, que assim como Mundo, ele também reagia contra o medo imposto pela censura e pelo arbítrio do sistema vigente. De certo modo, ao narrar Mundo, percebe-se narrando a si mesmo ou talvez tentando justificar as escolhas que fez, por meio de lembranças e preenchimentos próprios da atividade de rememoração, em *Cinzas do Norte*, as personagens buscam no passado a apreensão do presente atribuindo às memórias “um efeito reparador da subjetividade” (SARLO, 2007, p. 51). Ele toma consciência, por meio da memória, de seu papel atuante, ideia concomitante com a perspectiva sobre percepção trazida por Henri Bergson em seu ensaio *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito* (1999, p. 30), que afirma: “não há percepção que não esteja impregnada de lembranças. Aos dados imediatos e presentes de nossos sentidos misturamos milhares de detalhes de nossa experiência passada”, isto é, a relação entre memória e consciência se dá pela tentativa de

atualizar o passado no presente o que levaria os indivíduos à percepção de si mesmos, bem como, de sua realidade. Nesta direção podemos nos ater às ideias de Silva (2001), que cita:

A memória em Hatoum tenta não somente fazer existir novamente o passado, mas sobretudo pretende tomar consciência dele, aprofundar o seu entendimento, para que se consiga encontrar nele os caminhos que levam à elaboração de paradigmas de afirmação do ser [...]. Logo, reter o passado é compreendê-lo e preparar-se para o porvir. É ver, por meio daquilo que foi, o que é, e antever o que será. Desse modo, o que as personagens de Hatoum procuram ao vasculhar nos confins do seu passado e de outros é antes de tudo o entendimento de sua condição de agora, seu hoje, e saber quem são. (SILVA, 2001, p. 47)

Tais processos de rememoração demonstram a busca pela unidade identitária, e essa tomada de consciência da própria identidade facilita a compreensão dos elementos que representam quem somos e como nos tornamos, dando sentido a existência. Desse modo, a percepção identitária, também possibilita ao ser prosseguir na constituição de si como indivíduo no futuro.

Dessa forma, é importante considerar que a identidade das personagens em *Cinzas do norte* (2005) é afetada por uma sociedade fragmentada e por isso, apresenta-se instável e em constante construção. Lavo, através da escrita, expõe essas identidades fragmentadas e em movimento, num percurso que o possibilita (re) montar sua própria trajetória e percebe a si mesmo. Assim, embora situado em um contexto marcado pela desordem e destruição, diferente das demais personagens que viviam em constante trânsito, objetivando encontrar o almejado lugar de paz, o narrador-personagem via-se preso a Manaus, pois a cidade ou o que restou dela, de alguma forma, também o constituía:

Mundo sabia que dificilmente eu sairia de Manaus; nas cartas que lhe enviei, insisti nesse assunto, dizendo que minha cidade era minha sina, que eu tinha medo de ir embora, e mais forte que o medo era o desejo de ficar, ilhado, enredado na rotina de um trabalho sem ambição. (HATOUM, 2005, p. 269)

O sentimento de não-pertencimento vivido por Mundo, Alícia e Ran surge como consequência do vazio existencial que cada personagem alimenta e, refletindo em Manaus seus conflitos internos empenham-se num constante deslocar do “lugar de opressão”, imaginando que em outros lugares estariam livres do aprisionamento e teriam liberdade para serem completos em sua essência, sobretudo, construir sua verdadeira identidade. Porém nem sempre essas personagens alcançam seus objetivos, somando apenas mais frustrações e novas esperanças, como explica Zygmunt Bauman na obra *O mal-estar da pós-modernidade* (1998):

A modernidade é a impossibilidade de permanecer fixo. Ser moderno significa estar em movimento. Não se resolve necessariamente estar em movimento - como não se resolve ser moderno. É-se colocado em movimento ao se ser lançado na espécie de mundo dilacerado entre a beleza da visão e a feiura da realidade - realidade que se enfeiou pela beleza da visão. Nesse mundo, todos os habitantes são nômades, mas nômades que perambulam a fim de se fixar. Além da curva existe, deve existir, tem de existir uma terra hospitaleira em que se fixar, mas depois de cada curva surgem novas curvas, com novas frustrações e novas esperanças ainda não destroçadas. (BAUMAN, 1998, p. 92).

Bauman destaca que o mover-se, o migrar é próprio do indivíduo moderno, isso porque a intensa velocidade do caráter modernizador destitui a solidez das relações afetivas, dos pensamentos e das identidades. Contudo, Lavo, em um movimento contrário a característica de sujeito moderno apresentado acima, decide permanecer em seu lugar, “ilhado” (HATOUM, 2005, p. 269), mesmo vendo a Manaus de sua infância e adolescência existente apenas na memória:

Em poucos anos Manaus crescera tanto que Mundo não reconheceria certos bairros. Ele só presenciara o começo da destruição; não chegara a ver a “reforma urbana” do coronel Zanda, as praças do centro, como a Nove de Novembro, serem rasgadas por avenidas e terem todos os seus monumentos saqueados. Não viu sua casa ser demolida, nem o hotel gigantesco erguido no mesmo lugar. (HATOUM, 2005, p. 258-259)

O fracasso e a morte das demais personagens mantiveram Lavo ali, uma permanência que simbolizava a resistência do narrador-personagem, o reconhecimento de si como sujeito, aquele que narrando o destino trágico de Mundo, Alícia, Jano e Ran, subverte seu próprio destino. Desse modo, comparando-se aos demais, ele sobrevive e mantém-se no lugar que evoca suas lembranças, atingindo, por meio da escrita, as três instâncias temporais típicas da memória, segundo a perspectiva de Bergson (1999): registra seu passado num processo de materialização da memória, compreende seu presente e se prepara para o futuro. Sobre a construção da identidade e sua relação com a memória, Souza (2014) afirma que:

É em razão da construção discursiva da identidade que se faz necessário recorrer à memória: é preciso revolver o passado para narrar-se, para construir uma identidade, para constituir-se como sujeito diante do outro e posicionar-se dentro do grupo. Esse, portanto, é o ponto que liga a identidade à memória, [...] “a memória é a identidade em ação”. (SOUZA, 2014, p. 98)

Sob essa perspectiva observa-se que a materialização da identidade por meio do discurso é possibilitada através da memória e da seleção dela, tal processo funciona como o elo que permite ao indivíduo narrar a si mesmo e se posicionar face ao Outro. A seleção das memórias, o preencher das lacunas e frestas características das lembranças fazem com que o

indivíduo se localize como sujeito histórico e social num encadeamento gradativo de construção identitária, influenciado pelos contextos predominantes.

Nesse sentido, as constituições narrativas que permeiam o romance *Cinzas do norte* (2005) dialogam com as temáticas da contemporaneidade, algumas destas como: a fragmentação identitária, o deslocamento físico ou psicológico, o espaço como reflexo da construção da personagem e a memória como fonte para a compreensão do presente. Aspectos que podem ser reafirmados por meio das concepções apresentadas por Flávio Carneiro, em sua obra *No país do presente: ficção brasileira no início do século XXI* (2005) destacando as principais tendências da literatura contemporânea cita que os efeitos da casa, do rio e da memória, lugares e lembranças, respectivamente, são elementos que caracterizam o perfil das personagens de Milton Hatoum. Para Carneiro “trata-se, na verdade, de uma história de homens e mulheres perdidos, sob aparente segurança do abrigo familiar” (CARNEIRO, 2005, p.53), além disso, o autor acrescenta que é predominante em romances de Milton Hatoum um narrador que procura, “nesse beco sem saída da memória, algo que possa ajudá-lo a encontrar sua própria identidade [...]” (CARNEIRO, 2005, p.54). Concepção concernente à busca identitária de Lavo, o narrador-personagem de *Cinzas do norte* que reconhece-se como sujeito somente após narrar seu passado por meio de memórias que protagonizam Mundo, sua família e suas desventuras, como visto no decorrer desse estudo.

CONCLUSÃO

Em *Cinzas do Norte* (2005), as identidades fragmentadas, o sentimento de não-pertencimento e a transitoriedade física e emocional das personagens representam a crise identitária do indivíduo da pós-modernidade. Nota-se no plano da narrativa literária o que, segundo Resende (2008), é evidenciado como a retomada da tragicidade da vida da metrópole e o deslocamento das personagens que não se reconhecem onde e como estão. Lavo, na tentativa de reconhecer-se como indivíduo, rememora sua trajetória, busca na lembrança fatos que presenciou, alguns como o poder opressivo do militarismo e a marginalização daqueles que pertenciam à classe social desfavorecida. O garoto órfão, criado pelos tios, torna-se advogado, sobrevive e subverte o poder dominante defendendo os esquecidos pela justiça, ele vive em um espaço urbano afetado por desacelerado crescimento, presencia violência, abuso, preconceito, morte e mesmo assim, assume seu poder de liberdade: decide narrar, utiliza-se da memória e por meio da escrita, conta a história de sua cidade, de sua família e do seu amigo Mundo, o que o possibilita contar sua própria história e enxergar sua própria identidade.

REFERÊNCIAS

- ATHAYDE, Simone Almeida Alves. **As identidades fragmentadas em Cinzas do Norte**. Anápolis, GO: UEG, TCC, 2009.
- BARBIERI, Teresinha. **Ficção impura** - prosa brasileira dos anos 70, 80 e 90. Rio de Janeiro: Ed. URRJ, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- _____. **O Mal estar na pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama e Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro, Zahar, 1998.
- BERGSON, Henri. **Matéria e memória** – ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- CARNEIRO, Flavio. **No país do presente: ficção brasileira no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005. 338 p.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HATOUM, Milton. **Cinzas do norte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.
- NORA, Pierre. Entre memória e história – a problemática dos lugares. Trad. Yara Aun Khoury. **Revista Projeto História**. São Paulo: PUC-SP, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.
- RESENDE, Beatriz. **Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI**. Rio Janeiro: Casa da Palavra, 2008.
- SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. Trad. Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- SILVA, Victor Leandro. **O norte impossível: Ficção, memória e identidade em narrativas de Milton Hatoum**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós- Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas. Manaus 2011
- SOUZA, Mariana Jantsch. A memória como matéria prima para uma identidade: apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade. **Revista Graphos**, vol. 16, nº 1, 2014 | UFPB/PPGL.



Aplicação da lei 10.639/03 e as possibilidades de (re)conhecimento da branquitude

application of law 10.639/03 and the possibilities for the recognition of branquitude

Aplicación de la ley 10.639/03 y las posibilidades para el reconocimiento de branquitud

Sadrack Oliveira Alves

RESUMO

O trabalho tem como objeto a lei 10.639/03, partindo da hipótese de que a aplicação de tal legislação pode promover o reconhecimento de privilégios acerca da branquitude, contribuindo para uma cultura antirracista. Como problemática, busca-se refletir a lei não somente como embasamento para discussões étnico-raciais que tratam o racismo como adversidade exclusiva dos negros, mas também para visualizar a branquitude: os acessos, as possibilidades e vantagens que são garantidas aos brancos em função do racismo. A norma em questão é federal e obrigatória em instituições de ensino. Justifica-se o interesse em pensar a branquitude: o fato de brancos estarem nos lugares sociais de poder gera racismo, e o racismo faz com que só brancos estejam nestes espaços. Desse modo, por se caracterizar como uma pesquisa bibliográfica, este estudo é baseado em teóricos como Rocha (2006); Munanga e Gomens (2006); Schucmam (2012); Wolton (2006); entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Branquitude. Lei 10.639/03. Racismo.

ABSTRACT

The object of the work is Law 10.639 / 03, based on the hypothesis that the application of such legislation can promote the recognition of privileges regarding whiteness, contributing to an anti-racist culture. As a problem, it seeks to reflect the law not only as a basis for ethnic-racial discussions that treat racism as an exclusive adversity for blacks, but also to visualize whiteness: the access, possibilities and advantages that are guaranteed to whites due to the racism. The rule in question is federal and mandatory in educational institutions. The interest in thinking about whiteness is justified: the fact that whites are in the social places of power generates racism, and racism means that only whites are in these spaces. Thus, as it is characterized as a bibliographic research, this study is based on theorists such as Rocha (2006); Munanga and Gomens (2006); Schucmam (2012); Wolton (2006); among others.

KEYWORDS: Whiteness. Law 10.639/ 03. Racism.

INTRODUÇÃO

A discussão a respeito da temática branquitude e/ou privilégio branco, só é equivalente em sociedades onde a cor da pele faz diferença emergente. Em uma sociedade africana, por exemplo, a cor da pele não significa nada, mesmo em países que não foram colonizados por europeus, como a Etiópia e a Libéria. Por outro lado, em países como o Brasil em que há variados tons de pele, a branquitude pode ser plural, considerando que uma pessoa autodenominada branca no Nordeste pode ser entendida e autodeclarada como parda no sul do país.

Nesse sentido, fazer uso da lei 10.639/03 pode contribuir para o debate entre racismo e branquitude nos mais amplos lugares. O uso da legislação se converte em uma proposta de intervenção capaz de promover o reconhecimento das vantagens materiais e simbólicas de pessoas brancas, auxiliando no enfrentamento ao racismo. Estar a par da cultura negra, ler toda a autoria *black*, saber todos os termos da cultura antirracista, se envolver com todas as manifestações culturais e ter amigos negros não isenta nenhum indivíduo branco de ser racista. É necessário reconhecer os privilégios de ser branco em uma nação de racismo estrutural.

Neste estudo busca-se refletir privilégios adquiridos pelo cidadão que ao nascer, percebe-se socialmente como uma pessoa branca ou com traços identitários que se assemelham à brancura. A reflexão é proposta diante dos eventuais debates que é possível se ter acerca das relações étnico-raciais embasadas na lei 10.639/03. É uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, norteadas pelos estudos de Rocha (2006); Munanga e Gomens (2006); Schucmam (2012); Wolton (2006); entre outros.

1. Breve contextualização histórica da lei 10.639/03

Segundo Rocha (2006), existe uma preocupação do movimento social negro⁷ com a educação, proveniente de longa data. Quando as instituições educativas optam, explicitamente ou de modo velado, por omitir conteúdos que dizem respeito à história do país, relacionados à população negra, quando omite contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade e reforça determinados estereótipos, contribui fortemente para a constituição de uma ideologia de dominação étnico-racial. No sistema educacional, o negro chega aos

⁷ Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (PINTO, 1993).

currículos não sendo visto enquanto humano negro, mas sim como o objeto escravo. Há um silenciamento por parte do branco, enquanto o negro segue sendo tratado de modo pejorativo no currículo.

As políticas públicas para a educação parecem, ao olhar de Rocha (2006), tratar o indivíduo negro como um sujeito sem passado ou como se jamais tivesse participado de outras relações sociais que não fossem a escravidão. Assim, a preocupação do movimento social negro em relação a educação refletiu nas suas reivindicações efetuadas junto às estruturas do Estado e, no ano de 1996, durante o debate sobre a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a então Senadora Benedita da Silva, cuja presença representava naquele momento o movimento em questão, trouxe à tona a proposta de alteração curricular, apresentada no processo constituinte. Para tanto, o parágrafo 4º do Artigo 26 da nova LDB ficou com a seguinte redação: “Artigo 26 - Parágrafo 4ª: O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 2017).

A proposta do movimento social negro foi atendida no dia 09 de janeiro de 2003 mediante assinatura da Lei 10639/03, oriunda do Projeto de Lei n.259, apresentado em 1999 pela deputada Esther Grossi e pelo deputado Benhur Ferreira. A Lei assinada pelo então Presidente da República, Luíz Inácio Lula da Silva e o Ministro da Educação da gestão em destaque, Cristóvan Buarque, alterou dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96 – LDB), tornando obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afrobrasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das redes pública e particular do país. E, embora não haja obrigatoriedade, o exercício da lei em destaque pode ser estendido às instituições de nível superior.

A temática carece de ser trabalhada, segundo a lei, no âmbito de todo o currículo escolar, mas de modo preferencial nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Literatura e Educação Artística. A lei 10639/03 instituiu ainda a data de 20 de novembro no calendário escolar, como “Dia Nacional da Consciência Negra”. A nova legislação acrescentou dois Artigos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), sendo eles:

Art.26-A- Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e Cultura AfroBrasileira.

Parágrafo Primeiro - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional,

resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

Parágrafo segundo - Os conteúdos referentes à História e Cultura AfroBrasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art.79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (grifos do autor).

Segundo Munanga e Gomes (2006), a importância do estudo da cultura africana ou afro-brasileira através de uma interdisciplinaridade, é que se permite que haja um resgate da cultura negra, fortalecendo um grande conhecimento sobre a história e a cultura do Brasil. Como consequência desse ensino, há a contribuição para a construção de relações pautadas no respeito e na valorização das diferenças que se encontram no ambiente educacional.

Logo, a lei 10.639/03 implementa uma política curricular embasada nas dimensões histórica, social e antropológica originárias da realidade brasileira, como evidenciam Eugênio e Vitorino (2013). Acentua-se que a finalidade da lei é combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente a comunidade negra, utilizando-se da divulgação e produção de conhecimento para conseguir democraticamente a educação de todos os cidadãos, independentemente do seu pertencimento étnico racial (BRASIL, 2004).

2. Branquitude: diálogo para compreensão

Propor um entendimento conciso acerca do que é branquitude e sua relação com o racismo requer que fique explícito: a dinâmica das relações raciais em cada sociedade tem a ver com sua história. Conforme dialoga Nascimento (2018), no contexto histórico brasileiro, é impossível pensar no racismo sem lembrar os anos de escravização, bem como a tentativa de branqueamento da população que começou ainda no Império, promovendo conseqüentemente a falsa ideia de democracia racial que se alastrou no imaginário popular brasileiro no começo do século XX.

Embora pareça ser um conhecimento do senso comum a ideia de que negros ainda precisam lidar com questões raciais desde pequenos, enquanto os brancos não costumam enxergar sua própria raça ou etnia, ainda é uma situação questionada por muitos. Nascimento (2018) revela que inquietações sociais, como a citada anteriormente, enfatizam cada vez mais que a branquitude é naturalizada, percebida como padrão, como algo universal. Para os brancos, quem tem raça são os outros. Nesse sentido, o que é branquitude?

A definição de branquitude é, para Shucmam (2012, p. 22), um verdadeiro “nó conceitual”. Entender o significado do termo e quem são os sujeitos e os subjetivos que o compõe está no âmago dos estudos contemporâneos sobre identidade branca. A noção de branquitude adentra as categorias sociológicas de etnia, cor, cultura e raça, suas dependências a partir de cada país, região, história, interesses políticos e época em que a investigação ocorre. Logo, ser um sujeito branco e possuir ocupação de lugar simbólico não é algo pré-estabelecido por questões apenas genéticas, mas especialmente por posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam. Posto que ser branco possui significados variados compartilhados de modo cultural em diferentes lugares, a saber: em terras estadunidenses, ser branco está inteiramente relacionado à origem étnica e genética de cada indivíduo; no Brasil há relação com a aparência, ao status e ao fenótipo; uma vez em que em cenário sul africano os demarcadores de brancura estão ligados ao fenótipo e origem.

Para Cardoso (2008), considerando a década de 90, os estudos sobre raça e racismo nos Estados Unidos foram construídos sobre outras ópticas, com exatidão aos olhares acadêmicos das ciências sociais e humanas que se deslocaram dos sujeitos racializados para o centro sobre o qual foi construída a noção de raça, ou seja, para os brancos. O novo viés de sujeitos enfocados foi denominado de estudo crítico sobre a branquitude (*critical whiteness studies*). Embora os Estados Unidos tenham sido os pioneiros nos estudos sobre branquitude, há uma gama de produções acadêmicas sobre a temática na Inglaterra, na África do Sul, na Austrália e no Brasil.

Schucman (2012) defende que os estudos sobre branquitude tem se consolidado através de um campo transnacional e de intercâmbio entre ex-colônias e colonizadores, uma vez que são os grupos compostos por indivíduos responsáveis por desencadear a escravidão, o tráfico de africanos, as colonizações e formações de novas nacionalidades em toda a América. Assim, a autora justifica que é nesse ambiente ideológico de construção de nações que a branquitude começa a ser construída. Sendo a branquitude um constructo ideológico de poder, os brancos tomam sua identidade racial como norma e padrão, e dessa forma outros grupos aparecem “ora como margem, ora como desviantes, ora como inferiores” (p. 17).

Em seus estudos sobre patologia social do branco brasileiro, Ramos (1957) salienta que o racismo e o imaginário popular ideal de beleza estética branca conduziu a população brasileira a um significado positivo em torno da branquitude. Em contrapartida, ressignificou a estética e cultura dos povos negros como uma conjuntura negativa. Defende que o branco brasileiro – seu objeto de estudo – embora tenha ascendência miscigenada cultural e biológica, nega tais fatores e acredita possuir uma branquitude pura, sem quaisquer contatos com a mistura cultural e/ou biológica negra e/ou africana. Além de questionar a constante exaltação do brasileiro à cultura

européia/branca, o autor ainda inquieta sobre a maneira como as relações raciais são estudadas no Brasil, onde o negro tem se tornado apenas objeto de estudo e nunca o sujeito.

Nesse sentido, o entendimento acerca da branquitude refere-se a uma posição em que sujeitos que ocupam tal colocação foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, configurados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, se perpetuando através da preservação da contemporaneidade (SHUCMAN, 2012).

Para Piza (2002), a principal característica da posição ocupada pela identidade racial branca é a invisibilidade, concretizada rotineiramente pela falta de percepção do indivíduo branco como ser racializado. A autora classifica essa identidade coletiva como uma construção em contraposição, onde os chamados não-brancos são aqueles que têm a visibilidade da raça. Logo, a branquitude só existe em relação ao outro. Em consonância ao argumento de invisibilidade, Frankenberg (2004) argumenta que não é que a identidade racial branca seja autoinvisível, mas é mister dizer que ela é vista por uns e não por outros, e a depender dos interesses da posição de poder, ela é anunciada ou tornada invisível. O autor exemplifica citando a discussão sobre as cotas raciais, onde a maioria dos brancos sabe e vê sua branquitude para dizer que as cotas os excluem.

3. Aplicação da lei para o (re)conhecimento de privilégios

Quando se fala em branquitude, há a compreensão de que esta abrange, para além do privilégio, também a simbologia do poder que impera na identidade branca. É a responsável por produzir a ilusão de superioridade que envolve o grupo branco e cria camadas de hierarquia entre os seres humanos. Propõe-se, então, refletir e contextualizar sobre as possibilidades de reconhecer a branquitude no cotidiano dos sujeitos mediante aplicação da lei 10.639/03, considerando como proposta de intervenção a comunicação. Pois, “a comunicação traz consigo um duplo desafio: aceitar o outro e defender sua identidade própria” (WOLTON, 2006, p. 15).

É através da comunicação que surge a desconstrução de ideias e paradigmas que, formados historicamente, colonizou pessoas, pensamentos e currículos. Com a pretensão de que haja valorização, respeito e ampliação do conhecimento já possuído pela sociedade, é necessária a apresentação de possibilidades de construções científicas embasadas na coletividade. Logo, configura-se novas formas de atuações pedagógicas para troca de saberes, segundo Freire (1996).

A ausência ou a plena negação da ampliação de conhecimento que existe em cada indivíduo poderia ocasionar o que Galtung (1989) denomina de violência cultural. A expressão é simbólica, faz menção à existência individual e se materializa “na religião e na ideologia, na língua e na arte, nas ciências investigativas e formais, e pode se utilizar para justificar ou legitimar a violência direta ou estrutural” (p. 7).

Propondo uma contextualização histórica, Prandini (2018) rememora a tamanha perversidade do colonialismo europeu que deixou marcas de violência humana, social e cultural no imaginário brasileiro. As marcas agressivas foram registradas no subconsciente social e ainda contribuem para o exercício negativo da construção de identidade étnico-racial não-branca da sociedade. Salientando os pontos mais cruéis, diz-se que a civilização europeia ousou projetar nos povos africanos e indígenas tudo aquilo que não queria reconhecer em si mesma, os ressignificando como um povo menos capaz, menos inteligente e que não dispunha de cuidados de higiene pessoal.

Desde o aparato histórico citado anteriormente, há uma dominância do padrão branco na vida cotidiana do povo brasileiro. Bento (2002) vai além da branquitude, vocalizando também a existência de um possível silenciamento por parte dos que se autodeclaram brancos, a respeito do pertencimento étnico-racial de que usufruem socialmente. Somente a postura do silêncio já é suficiente para ser mantenedora do grupo branco, o resguardando de análises e avaliações, protegendo seus interesses. O silêncio apaga e desmerece questões sociais dos grupos não-brancos, elege ainda mais o exercício do poder branco e retira destes últimos a responsabilidade de problematizar o racismo ou a própria branquitude.

Silenciar para questões como a branquitude não somente alimenta o eurocentrismo na sociedade como impede que haja formação de cidadãos livres de estereótipos. Para tal debate, a aplicação efetiva da lei federal nº 10.639/03 é essencial. Em ambientes escolares, por exemplo, como menciona Prandini (2018), há materiais didáticos sendo utilizados, mesmo depois da criação lei, com conteúdos que não são ícones representativos da população negra brasileira. Em situações como essa, a comunicação permite que não haja o silenciamento. Optar por não falar sobre a branquitude que coloca o sujeito branco como precursor do racismo e selecionar um debate sobre miscigenação – assunto étnico-racial muito falado no Brasil – revela uma cultura que atualiza o racismo.

Segundo Alves (2010), instituições de ensino, mesmo com a plenitude da lei, são espaços com maior tendência discriminatória, onde o assunto "branquitude" é pouquíssimo discutido nos debates sobre raça. Portanto, há a colaboração direta a fim de que o branco se sinta superior e em posição de neutralidade a respeito da temática. A situação não é espantosa, considerando que no

Brasil cerca de 50% da população se autodeclara branca, embora debatam sobre mistura de raças e sejam provenientes de família mestiça. Os motivos estão relacionados a significância do termo “branco”, para além da cor da pele, ou seja, um conjunto de características atribuídas culturalmente às pessoas que se reconhecem e são reconhecidas em suas comunidades como brancos.

Para entender as múltiplas faces do racismo é preciso atingir suas articulações de classe, como a branquitude. Entendendo, inclusive, que seu funcionamento delibera um sistema de poder que advém de fatos históricos e sociais. De acordo com Felipe (2019), se a população negra se encontra atualmente, em sua maioria, inseridas em situação de vulnerabilidade econômica no país, tal fator deve ser atribuído aos processos de escravização e exploração de pessoas negras durante o período colonial. Logo, este é o sistema de poder em que o racismo está inserido e que graças ao silenciamento da branquitude se fortifica diariamente. Um sistema que se refere a relações, interações e trocas que são firmadas no campo social, a partir de uma hierarquia de poder baseada nas diferenças raciais, estando consolidadas em um passado colonial de escravização e exploração de populações não-brancas.

O sistema de poder perpetua estereótipos negativos na subjetividade das pessoas negras (HALL, 2016). Pensando nessas trivialidades, recorda-se: a crença de que mulheres negras são mais afeitas ao sexo do que mulheres brancas; a ideia propagada de que jovens negros do sexo masculino apresentam o fenótipo de bandido; dentre outros impactos de inferioridade presentes na rotina da população não-branca. Assim, ao passo que o racismo mantém determinados domínios privilegiados pelo sistema às pessoas brancas, mantém uma hierarquia de superioridade e opressão.

É através dessa relação de domínio que surge a necessidade de querer tornar-se branco, em um processo de extrema brancura imaginária. Sousa (1983) salienta que entre as sequelas que a branquitude deixa na população não-branca, cabe destacar a necessidade que tal grupo sente em incorporar tudo que é valorizado pela sociedade e, em uma busca incessante de ascender socialmente, quer tornar-se branco. Logo, negar a própria negritude configura-se como um mecanismo de defesa e sobrevivência em uma sociedade que não discute as próprias ações e internaliza o racismo.

Em síntese, defende-se discussões e pressões mediadas através da lei 10.639/03. Afinal, é uma política de reconhecimento, representatividade e acolhimento.

CONCLUSÃO

A implementação da lei 10.639/2003 é social. Não cabe tão somente no currículo oficial da rede de ensino do Brasil, se tratando de um assunto que diz respeito a formação de cidadãos para uma prática antirracista e de reconhecimento de privilégios aos indivíduos brancos, carece de ser preenchida e inclusa em todas as programações e iniciativas da sociedade civil. Toda comunicação que erradica o conteúdo desta lei, promove a descentralização do eurocentrismo e inquieta os indivíduos sobre suas posições na hierarquização social de poder.

O termo “branquitude” destoa da tradição de discussão das relações raciais brasileiras, onde os indivíduos estão acostumados a debaterem o étnico-racial tendo como base a miscigenação, o negro enquanto objeto de estudo, jamais a partir da perspectiva do branco opressor. O estudo da branquitude pode deixar explícito as variadas faces em que o racismo se converte, principalmente na forma velada. Assim, discussão da branquitude propõe um desafio aos próprios brancos: que estes repensem suas narrativas identitárias.

Como defendido ao longo do estudo, embasado legalmente, a proposta de intervenção para o reconhecimento de privilégios e acessos em torno da branquitude se constrói através da comunicação. É uma política de vieses: denúncia de privilégios e práticas para contestá-lo. Logo, o cenário de denúncia se converte em uma política de democracia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luciana. **Brasil atualiza o racismo por não discutir "branquitude"**. Rio Grande do Sul: Gaúcha RBS, 2014.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: CARONE, Branquidade, identidade branca e multiculturalismo (V. Ribeiro, trad., pp. 307-338.). Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

BRASIL. **Parecer CP/CNE 3/2004**: diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: relatório: Brasília: Ministério da Educação. 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CARDOSO, L. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra: Coimbra, 2008.

EUGÊNIO, Kátia Maria; VITORINO, Artur José Renda. **A luta pelo reconhecimento e a Lei 10.639/03 no combate ao racismo institucionalizado brasileiro**. Revista Eletrônica @mbiente Educação, 2013.

FELIPE, Delton Aparecido; FACCHINI, Allana; SOUZA, Ana Paula Herrera; THOMAZ, Daniara; MOREIRA, Liége Torresan; CARVALHO, Lilian Amorim; SANTOS, Lucas Vinicius da Silva. **Estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira: dúvidas, conceitos e procedimentos**. Maringá, PR: Edições Diálogos, 2019.

FRANKENBERG, R. **A miragem de uma Branquitude não marcada**. Ware, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALTUNG, Johan. **Violência Cultural**. Bizkaia (Espanha): Gernika Gogoratu, 1989.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. [Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira]. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO: Apicuri, 2016.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.

NASCIMENTO, Mirella. **Gente branca: O que os brancos de um país racista podem fazer pela igualdade além de não serem racistas?** São Paulo: Revista TabUOL, 2018.

PINTO, Regina Pahim. **O movimento negro em São Paulo: luta e identidade**, São Paulo, Tese de Doutorado, FFLCH-USP, 1993.

PIZA, E. **Porta de vidro: uma entrada para branquitude**. In I. Carone & M. A. Bento (Orgs.), *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 59-90). Petrópolis: Vozes, 2002.

PRANDINI, Paola. **A cor na voz: identidade étnico-racial, educação e histórias de vida**. São Paulo: Letramento, 2018.

_____. **Branquitude de educadoras(es) no Brasil: primeiras reflexões acerca do descumprimento da lei federal 10.639/03**. Uberlândia: COPENE, 2018.

RAMOS, A. G. **A Introdução Crítica a Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro. Andes, 1957.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Paraná, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/historia_artigos/3rocha_dissertacao.pdf>. Acesso em 04 out. 2019.

SHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

WOLTON, Dominique. **É preciso salvar a comunicação**. São Paulo: Paulus, 2006.





**Perspectiva sociocultural e crenças de professores:
a correção escrita em língua inglesa**

Sociocultural perspective and teacher's beliefs: the written correction in English Language

Fernanda Rocha Bomfim Carvalho

RESUMO

Alternativas que favoreçam o processo de ensino de escrita de Língua Inglesa são necessárias, tendo em vista as dificuldades enfrentadas por professores de escolas públicas de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental. Existem muitos aspectos que contribuem para a aquisição de um idioma e dentre estes estão as crenças e os fatores afetivos presentes nas ações pedagógicas que influenciam ou não o processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, o *feedback* corretivo se torna um dos mecanismos que pode ser utilizado, tendo em vista a perspectiva sociocultural da aprendizagem de Vigotsky. Ele encontra-se como uma opção precisa, figurando não como característica de correção, mas sim como uma possibilidade de provocar uma reação no aprendiz, fazendo com que ele perceba seus erros e possa corrigi-los. Assim, se pauta a presente pesquisa em compreender como se dá o processo de *feedback* corretivo da escrita em Língua Inglesa, em salas de aula de 6º a 9º anos do ensino fundamental, em uma escola da rede pública do estado de Goiás, na intenção de observar as relações de crenças dos professores e a influência dos fatores afetivos no processo de ensino aprendizagem de um idioma. A realização do estudo se alicerça em pesquisa bibliográfica e de campo, observando situações voltadas ao ensino de línguas com teóricos que propõem discussões sobre os assuntos previamente citados. Dentre os quais se destacam: Francisco José Quaresma Figueiredo, Vilson J. Leffa, Joceli Rocha Lima, Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva, Ana Maria Barcelos, Vigotsky, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças. Correção escrita. Língua Inglesa. Professores.

ABSTRACT

Alternatives that favoring the writing process of English language teaching are necessary in view of the difficulties faced by public school teachers by 6º to 9º grades of elementary school. There are many aspects that contribute to the acquisition of a language and among these are the beliefs and affective factors present in the pedagogical actions that influence or not the teaching and learning process. In this sense, corrective feedback becomes one of the mechanisms that can be used, considering the sociocultural perspective of Vygotsky's learning. It is an accurate choice, not as a characteristic of correction, but as a possibility of provoking a reaction in the learner, making him/her aware of his/her mistakes and correcting them. Thus, the present research is oriented to understand how the corrective feedback writing process in English occurs in classrooms from 6º to 9º grades of elementary school in a public school in the state of Goiás,

with the intention of observe the teachers' belief relationships and the influence of the affective factors in the teaching and learning process of a language. The study is based on bibliographical and researches in the school, observing the situations focused on language teaching with theorists that propose discussions about the subjects previously mentioned. These include: Francisco José Quaresma Figueiredo, Vilson J. Leffa, Joceli Rocha Lima, Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva, Ana Maria Barcelos, Vigotsky, among others

KEYWORDS: Beliefs. Written correction. English language. Teachers.

INTRODUÇÃO

De acordo com Vygotsky (2008), um dos desafios da contemporaneidade é compreender o funcionamento da mente humana nas relações ou interações sociais e como as ferramentas culturais podem contribuir para que os aprendizes possam criar sua própria visão de mundo e evoluir. É comum encontrarmos docentes e aprendizes de Língua Inglesa desanimados com o processo de ensino aprendizagem, pois, no que se refere ao contexto da educação, temos observado que atualmente se tornou muito difícil a aquisição de um idioma, dadas as muitas dificuldades que envolvem o ensino de Língua Estrangeira, principalmente no que tange às escolas públicas e às expectativas que os aprendizes possuem em relação ao processo de aprendizagem de idiomas.

Esse estudo se embasa em teorias que compreendem a prática pedagógica do professor como aspecto fundante da aprendizagem discente, para tanto, temos como metodologia a pesquisa bibliográfica e de campo. Nossos sujeitos de pesquisa são professores e aprendizes do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, cujo objetivo centra-se em discutir e compreender as crenças que envolvem o uso do *feedback* corretivo em sala de aula. Tal escolha se justifica por considerar que conhecer, discutir e compreender esses fatores contribui para ampliar as discussões no campo educacional, de forma, inclusive, a possibilitar um repensamento das lacunas existentes na abordagem da prática pedagógica.

Em relação às pesquisas sobre o tema em questão no campo pedagógico, é importante ressaltar que somente nos últimos anos elas têm sido compreendidas como relevantes nos estudos sobre os paradigmas dos professores e aprendizes, pois as perspectivas que não se encaixam no racionalismo e na tecnocracia não eram fáceis de serem valorizadas e respeitadas nas discussões dentro da academia.

Em estudos a respeito das crenças de professores e aprendizes no Brasil sobre o ensino de línguas, muitos discorrem sobre temas referentes à cultura, experiências, identidades e à escola pública. Esta pesquisa, porém, procurará tratar como foco principal a relação entre a

correção escrita por meio de *feedback* e o processo de ensino aprendizagem de Língua Estrangeira, que neste caso se refere especificamente ao Inglês.

Tencionar por estudos nessa linha consiste em sugerir automaticamente uma reflexão sobre abordagens e práticas metodológicas que estão diretamente ligadas aos fatores afetivos e ao processo de aprendizagem, o que, para Vygotsky (2008 p. 34), “é entendido como sendo por meio dos fatores sociais que se sobrepõem aos naturais ou biológicos, que o desenvolvimento da consciência mental se torna superior”.

As intenções pautadas neste contexto mostram ações colaborativas, pois cada indivíduo traz consigo a língua materna internalizada, e a forma como ela se materializa por meio da fala e sofre alterações de acordo com o contexto social no qual o falante está inserido influencia no processo de aquisição de um novo idioma. Nesse sentido, observar os fatores relacionados à correção escrita e a influência sofrida pelas crenças dos professores de Inglês se torna pertinente, haja visto que, para Figueiredo (2015 p. 67), “a linguagem é o espaço e resultado da interação humana” e que é por meio da “interação que os indivíduos têm melhores chances de serem bem-sucedidos no processo de aprendizagem”, sendo que, quanto mais jovens, melhor a qualidade.

Considerando que a língua materna está intrinsecamente ligada ao homem, entendemos que ele nasce dotado da capacidade de se comunicar e é capaz de desenvolver inúmeras competências comunicativas. Figueiredo (2004, p.15) pontua que “o homem é um ser privilegiado, pois tem a capacidade da linguagem. E é a linguagem, que faz com que o homem possa pensar, refletir, exprimir-se, interagindo com outros homens [...]”.

Essa pesquisa propõe uma reflexão sobre a ligação da teoria sociocultural e da aprendizagem de Vigotsky, enfatizando as relações afetivas estabelecidas em ambientes formais escolares e as considerações sobre as crenças dos professores em relação ao *feedback* corretivo em salas de aula de Ensino Fundamental, em uma escola pública, e as suas ligações com as práticas docentes.

DESENVOLVIMENTO

Os princípios socioculturais e o *feedback* corretivo

Para Johnson (2009), a perspectiva sociocultural entende que a cognição humana é construída por meio do engajamento em atividades sociais, que são a interação social e os materiais, os signos e símbolos culturalmente construídos, referidos como artefatos semióticos, que medeiam essas interações, que criam as formas de pensamentos superiores, unicamente humanas. Portanto, o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo, mediado pela cultura, pelo contexto, pela linguagem e pela interação social.

Segundo Leffa (2003 p. 45), o conceito de erro pode ser elucidado no aspecto da transversalidade, pois este surgiu no contexto dos movimentos de renovação pedagógica, quando os teóricos perceberam a necessidade de redefinir o entendimento por aprendizagem e repensar também os conteúdos ensinados. Por meio dessas concepções, observamos que o erro pode determinar a maneira como os professores e os aprendizes poderão agir na sala de aula, estabelecendo o tipo de relacionamento entre ambos. De certo modo, essa influência acaba por refletir em cada um dos personagens (professor e aprendizes) as crenças referentes ao processo de ensino aprendizagem, definindo assim o tipo de postura que cada um irá assumir (LIMA, 2006, p. 8).

Percebemos que a correção é parte fundamental para que o processo de ensino aprendizagem aconteça, sendo que, se utilizadas as atividades interacionistas, a sala de aula deixa de ser um ambiente inóspito para a aquisição e (re)construção do conhecimento, tornando o aprendiz e o professor agentes do processo. Os alunos precisam produzir seus textos em Inglês, testar suas hipóteses, organizar suas ideias e, para tanto, é necessário que o ambiente os estimule, “pois as condições ideais para a aquisição de segunda língua são aquelas em que o aprendiz está socialmente integrado ao grupo” (PAIVA, 2014, p. 17).

Segundo Figueiredo (2015, p. 15), o *feedback* pode ser definido como qualquer reação do professor que transforma, sinaliza desaprovação ou pede uma melhora na fala do aprendiz, processo que pode ser entendido por meio da escrita. Estas são atitudes comuns em salas de aula de Língua Estrangeira, pois precisa-se experimentar a língua e, ao mesmo tempo, aprendê-la. Este tipo de circunstância está diretamente ligado à teoria sociocultural, aos fatores afetivos e também às crenças do dia a dia do professor em seu ambiente formal de trabalho.

O processo de ensino aprendizagem depende de mecanismos intencionais, ações conscientes, processos voluntários, nos quais se observa a construção social do homem ao longo de sua história e em relação com o mundo. Conforme Vygotsky (2008), o conhecimento é produzido pelo processo de internalização da integração social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro. O sujeito não é apenas ativo, é também interativo, forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais.

Partindo desse pressuposto, o problema dessa pesquisa é compreender como se dá o processo de *feedback* corretivo da escrita de Língua Inglesa, a partir de observações concretas em relação às crenças dos professores, e se os fatores afetivos influenciam no processo de correção de tais atividades.

A relação do aprendiz com o meio é questão fundamental para que aconteça o processo de aquisição de um idioma. Segundo Leffa (2003), isso parte da prerrogativa apresentada pela perspectiva sociocultural vigotskyana, pois a natureza do desenvolvimento e o relacionamento entre os planos de ações coletivas e individuais afetam as práticas sociais, sendo essas dinâmicas e complexas no processo de construção de conhecimento.

A teoria sociocultural da aprendizagem defende que, em vez do individualismo, apresente-se a formação de comunidades colaborativas, as quais são estruturadas com base na construção do conhecimento e na mediação (SWAIN, 1998). As atividades colaborativas facilitam a afetividade e a perda dos medos, acontecendo assim à aprendizagem. Segundo Figueiredo (2015, p. 131), por ser uma abordagem construtivista, esse tipo de aprendizagem refere-se a situações em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas por meio da interação em sala de aula, “cuja ênfase recai na co-construção do conhecimento dentro e a partir dessas interações”.

Há, nessa perspectiva, uma relação dinâmica entre os integrantes desse processo, sendo eles os agentes ativos na interação e internalização do conhecimento. Numa linha tênue, entendemos que, em sala de aula, todo aprendiz pode servir de mediador, não deixando o papel de correção ou (re)construção por parte somente do professor de Inglês. A ele cabe o papel de auxílio no processo, porém, não a função única de produção de conhecimento e sim de expansão por meio da coletividade. Figueiredo (2015, p. 12) descreve essas estratégias de interação e observa que “por trás dos erros, existem estratégias que o aprendiz utiliza e que devem ser exploradas e compreendidas, tanto pelo professor quanto pelo próprio aprendiz”, pois os erros não impedem a aprendizagem.

Percebemos, no entanto, que a interação e colaboração são necessárias para a promoção do conhecimento. O trabalho em grupos, mesmo que pequenos, porém colaborativos, é um dos caminhos para se alcançar a aprendizagem de Língua Inglesa. Figueiredo (2004, p. 63) reforça que, ao trabalhar em grupos, os aprendizes trocam conhecimentos, perdem os seus medos de se comunicar, executam tarefas escritas, repensam suas crenças e adquirem outras informações. O *feedback* é a ferramenta que o professor possui para que seu trabalho deixe de ser cooperativo, porém colaborativo entre os grupos, concretizando a aquisição de

conhecimento, no ideal de participar de discussões e torná-las pontos de reflexões para o raciocínio crítico e (re)construção da escrita.

Ana Maria Ferreira Barcelos (2006, p. 38) ressalta que as crenças são formas de pensamento, como construção da realidade, a maneira de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação, sendo dinâmicas, contextuais e paradoxais. Os aprendizes se envolvem em um determinado assunto que os faz refletirem, oferecendo-lhes a oportunidade de pensar, sem comparações de pensamentos com os dos outros, encorajando o pensamento crítico e levando à aprendizagem.

Valorizar a aprendizagem, segundo Campos (1991, p. 31), significa um processo dinâmico, contínuo, global, e isso envolve fatores mentais, aspectos motores, emocionais em que o indivíduo possui o seu próprio ritmo de aprendizagem, gradativo e, conseqüentemente, cumulativo. O aprendiz vivencia novos comportamentos, o que o leva a adaptar-se, a adquirir maiores condições de interação, para que, em sala de aula, possa errar, passar pelo *feedback* do professor e (re)construir seus textos sem constrangimentos. À luz desse pensamento, Paiva (2014, p. 89) ressalta que “a aprendizagem se baseia no ato de compartilhar e se relacionar”. Essas ações devem ser corriqueiras em ambientes formais de ensino aprendizagem onde se erra e os erros não são mal recebidos (LIMA, 2006, p.45).

Segundo Paiva (2004, p.52), “para que haja aquisição de uma segunda língua, é necessário que aconteçam estratégias de assimilação, preservação e adaptação”, e é em grupo, para Schumann (1976), que se tem a atitude positiva, recíproca e de maior probabilidade de acontecimento. A troca de conhecimentos, dos estilos de vidas, valores e fatores de aprendizagem favorece a maximização do processo.

Por meio dessa perspectiva, faz-se importante pesquisar as crenças referentes ao processo de ensino aprendizagem de Inglês sob a ótica do socioculturalismo vigotskyano, tendo o processo de (re)construção da escrita como ponto central. Figueiredo (2015) afirma que “a língua é adquirida através do reforço e que o reforço é o estímulo que segue a ocorrência da resposta e afeta a probabilidade de ocorrer novamente”. Para tanto, o *feedback* do professor com seu aprendiz é uma das ferramentas necessárias para contemplação do processo.

Os enfoques relacionados à correção da língua escrita somente representarão a capacidade geral que o aprendiz possui de aprender e se refletirão a partir do desenvolvimento das aulas e da vivência de sala, já que para Bakhtin (1992) a “língua é um processo ininterrupto, que se realiza através da interação social dos interlocutores”. Devido a essas inquietações é que se tem o *feedback* corretivo, as atividades colaborativas e as crenças dos professores de Língua

Inglesa como objeto de pesquisa. Faz-se pertinente ressaltar que (Chaui *apud* Figueiredo 2004 p. 28):

(...) não se ensina o outro a nadar, na areia, fazendo-o imitar seus próprios gestos soltos no vazio. Lança-se n'água com o outro para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante das águas que o repelem e o acolhem, descobrindo que a luta e o diálogo não se travam com o professor, mas com a água”.

Essa experiência de interação com o meio é enriquecedora, particularmente em se tratando de aprendizes jovens. É nessa idade que estão construindo seu desenvolvimento social e começando a criar seus conceitos de reflexões e inquietações. É por meio desse viés que se apresenta o papel do professor como colaborador no processo, não só como o centro do conhecimento, porém como mediador, influenciando na autonomia do grupo e de cada indivíduo que nele está inserido.

A correção e a crença dos professores

Segundo Barcelos (2001, p. 73), as crenças são opiniões e ideias que os aprendizes e professores têm a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas, construídas através das interações sociais resultadas da participação dos seres humanos durante toda sua vida. Pensando por esse viés, as crenças são percebidas como um construto dinâmico, que pode ser modificado, pois é embasado em experiências individuais, sendo resultados das relações socioculturais em constante transformação. Para Barcelos (2006, p. 18), as crenças são definidas como:

(...) uma forma de pensamento, com construção da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação.

Barcelos discute o fato de que pensar sobre crenças influencia de forma direta ou indireta o modo de agir dos seres humanos. Quando se pensa em ambiente escolar e mais precisamente em salas de LE, as crenças dos professores exercem forte influência sobre a prática de ensino, na maneira como ele realiza a correção, tornando-a mais eficiente, sendo que

os aprendizes também possuem crenças que podem intervir no sucesso ou não do ensino aprendido.

Na verdade, existem muitas concepções relacionadas ao modo de pensar e agir das pessoas cotidianamente, sendo assim cada qual possui sua própria definição para erro e para sua prolongação dentro do ensino aprendizagem de línguas. Alguns estudos evidenciam a crença de que os erros não são vistos como positivos, já que o professor não utiliza os erros dos aprendizes como suporte para a elaboração de estratégias efetivas à aprendizagem. Também existe a crença de que os professores devem fornecer o modelo correto para a eficácia do aprendiz, que deve fazê-lo a partir dos erros dos alunos, porém essa ação não deve causar constrangimento nos aprendizes.

Outros grupos acreditam que, para facilitar a aprendizagem, é necessário fornecer uma forma padronizada ao aprendiz ou então repetir os modelos ditos corretos. O importante nesse sentido é destacar que as experiências dos professores influenciam em sua prática cotidiana, suas crenças definem o seu papel como educador e apontam para a importância de fornecer subsídios para pensar, refletir, discutir e questionar os erros e correções dentro de sala de aula.

Figueiredo (2015) ressalta que, na maioria das vezes, os aprendizes não ficam constrangidos ao falarem de seus erros e que, quanto mais cedo uma crença for incorporada ao indivíduo, é mais difícil de alterá-la, e é certo que crenças recém-adquiridas são sensíveis a mudanças. É importante refletir que a crença de que errar é ruim dificulta entender que o erro pode levar ao crescimento, e de que a correção individual pode ser melhor sucedida, por aceitar que o aprendiz repense sua própria produção. Nesse sentido, é necessário que se estabeleçam relações entre os diferentes tipos de crenças referentes aos erros no ensino aprendizagem de línguas, pois, para Barcelos (2004), as falas são contextuais e devem ser inferidas de maneira que o *feedback* corretivo atue como recurso significativo para contextos específicos de ensino aprendizagem de idiomas.

De acordo com a teoria sociocultural, a construção do conhecimento está embasada em experiências criadas por meio dos processos interativos. Nesse sentido, repensar as origens culturais e linguísticas, assim como tudo que foi apreendido (conhecimento de mundo) pelo aprendiz, deve ser levado em consideração, propondo aos alunos partilhas e negociações, essas ações potencializam as estratégias dos educadores, transformando-as em instrumentos de aplicação para a resolução de tarefas entre os pares.

Autores como Figueiredo (2006) ressaltam que a ideia de erro está, muitas vezes, relacionada ao modo de agir dos aprendizes em sua vida cotidiana, uma vez que eles possuem suas próprias definições sobre erros e o ensino aprendizagem de línguas. Para ilustrar a relação

entre o *feedback* e as crenças, foram observadas aulas de língua inglesa juntamente com a postura dos aprendizes e educadores que agem nelas.

A proposta de observação se deu desta forma, pois se objetivou compreender de que maneira as crenças influenciam em sua postura enquanto educador, bem como no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, procurou-se também verificar se as formas de correção empregadas nas aulas vão ao encontro das expectativas dos aprendizes.

Para tanto, a pesquisadora conduziu todo o processo por meio de entrevistas, questionários, observações na escola campo e estudo das teorias que envolvem o tema em questão, com base em uma análise considerada qualitativa.

Mediante a pesquisa, observou-se que os professores pesquisados relatam que as crenças sobre erros não são vistas positivamente, que o educador não utiliza os erros dos aprendizes como suporte para a (re)elaboração de estratégias tidas como fundamentais ao processo de ensino aprendizagem. Foi observado também que os professores acreditam que um modelo eficaz para as correções se faz necessário, sendo assim não se pode fazê-lo de forma a constranger o aprendiz.

De maneira ampla, observou-se que os aprendizes ficam constrangidos ao falarem de seus erros e que, quanto mais cedo uma crença é incorporada ao sistema de crenças do indivíduo, é mais difícil alterá-la. Para Barcelos (2004), esse tipo de estudo sugere que as crenças são contextuais e que, para poder pesquisá-las, devem ser inferidas de alguma maneira, levando-se em conta as afirmações, intenções e atitudes dos que estão sendo pesquisados.

CONCLUSÃO

Pensando em todos os aspectos que envolvem as crenças sobre os erros e o *feedback* corretivo usados nas aulas de Língua Estrangeira, este artigo trouxe algumas reflexões sobre as crenças dos professores a respeito das práticas de correção praticadas em sala de aula, tendo como suporte os diferentes olhares de estudos que discutem essa temática.

Mesmo não sendo o que geralmente se encontra quando se pesquisa sobre *feedback* corretivo e crenças, os professores entrevistados mostraram uma visão mais contemporânea sobre os erros em sua própria formação, em suas experiências consideradas positivas e negativas quando eles eram os aprendizes de língua inglesa.

É importante observar que os professores, talvez por uma formação mais atualizada e pelo constante contato com as teorias que envolvem os estudos nessa área, apresentam um olhar

positivo sobre o ato de errar, e consideram o *feedback* como uma estratégia facilitadora para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Segundo os estudos, é importante os professores agirem de acordo com as crenças, priorizando o processo de interação entre docentes e aprendizes, apoiando as iniciativas colaborativas e interacionistas de construção de conhecimento, estabelecendo um conjunto em sala de aula, pois o *feedback* corretivo é considerado por muitos educadores, assim como a teoria sociocultural de Vigotsky, como uma atividade social que envolve ações conjuntas de professores e aprendizes entre si, sendo trocas significativas de conhecimentos entre os envolvidos no processo interacionista.

Para tanto, por meio do estudo realizado para a escrita desse artigo, observou-se que as crenças exercem forte influência no *feedback* corretivo e, conseqüentemente, no processo de ensino aprendizagem de línguas, pois atua diretamente na motivação, ação e nas estratégias utilizadas pelo aprendiz e professor na interação em sala de aula. Para Barcelos (2011), o professor pode fazer o uso de estratégias mais implícitas de correção, como indicar que há um erro na fala do aprendiz e esperar que o aluno faça a correção. Caso não percebida a indicação para efetuar a correção, o professor pode adotar outros tipos de estratégias, como realizar correções diretas ou pedir a reformulação das ideias, ou direcionar o aprendiz para o processo corretivo, dando pistas ou fazendo intervenções (LANTOLF, 1994).

O ponto fundamental para a mudança das crenças é trazê-las para o nível da consciência, para assim poder avaliá-las e, se necessário, redimensioná-las. Diante do fato de elas serem elaboradas a partir de um contexto sociocultural, esse processo de modificação também poderá ser mais eficaz, se realizado coletivamente, mediante os questionamentos, pois as crenças são imunes a dúvidas e desequilíbrios.

Nesse sentido, é preciso evidenciar a importância de relacionar os princípios afetivos, as crenças, os fatores colaborativos, a teoria sociocultural e o *feedback* corretivo, com a participação significativa de troca de conhecimentos entre professores e aprendizes, com o intuito de mostrar que, para aprender uma língua estrangeira, é necessária toda a estruturação de um contexto, pois, segundo Swain (1998), o aprendizado é situado em contextos sociais e dialógicos, e a aprendizagem ocorre na integração entre os interessados no processo, em torno da correção como estratégia para aquisição de resultados positivos.

Quando afirmo a importância de um trabalho profissional diferente, que torne a práxis pedagógica do professor mais significativa para ele e para os aprendizes, não desconsidero que esse processo é doloroso, permeado por dúvidas, medos e conflitos. Em vista desse processo, para tentar mudar esse paradigma, temos que focalizar não somente no professor, e sim, é

necessário se atentar para o amplo contexto social que cristaliza um entendimento da profissão docente, que tanto influencia como é influenciada pelas convicções sociais.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARCELOS, A. M. S. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem e Ensino**, v. 9, n. 2, p.145-175, jul./dez., 2006.
- CAMPOS, D. S. **Psicologia da aprendizagem**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Interação na aprendizagem de línguas**. Pelotas: Educat, 2003. p. 127-157.
- _____, F. J. Q. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de língua**. Goiânia: EDUEG, 2004.
- _____, F. J. Q. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de língua**. Goiânia: EDUEG, 2015.
- _____, F. J. Q. **Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa**. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- JOHNSON, K. E.; GOLONBECK, P.R. **Research on second language teacher education a sociocultural perspective in professional development**. New York; Routledge, 2011.
- LANTOLF, J.P. **Sociocultural theory and second language learning: state of art Student in Second Language Acquisition**. n.28, p.67-109, 2006.
- LEFFA, V. J. **Língua Estrangeira hegemônica e solidariedade internacional**, in: KARWOSKI, A. M., Boni, V. de F. C. V. (orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória: Kaygange, p. 10-25.
- LIMA, M. S. Tarefa colaborativa em língua estrangeira: negociação, correção e aprendizagem. In ROTTAVA, L.; SANTOS, S.S. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas: Língua Estrangeira**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006, p. 65-80.
- McLAUGHLIN, B. **Theories of second-language learning**. New York: Edward Arnold, 1987.
- PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.
- SCHUMANN, J. H. Social distance as a factor in second language acquisition. **Language Learning**, v. 26. p. 135-143, 1976.

SWAIN, M. Interaction in second language learning. **The modern language journal**. v. 82, n.3, p.320-337, 1998.

_____,M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. **Sociocultural theory in second language education: an introduction through narratives**. New York: MM Textbooks, 1998.

TAYLOR, B. F. Toward a Theory of Language acquisition. **Language Learning**, v. 24, p. 23-35, 1974.

VIGOTSKY, L.S. **A formação da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.





**“A cultura brasileira” como forma de interpretação do brasil: a dimensão orientativa
em Fernando de Azevedo**

**“Brazilian culture” as a way of interpreting brazil: the orientative dimension in
Fernando de Azevedo**

**La “cultura brasileña” como una forma de interpretar a brasil: la dimensión orientativa
en Fernando de Azevedo**

Wilson de Sousa Gomes

RESUMO

O artigo apresenta linhas gerais de uma pesquisa a nível de doutoramento junto a Universidade Federal de Goiás, na Faculdade de História. Feito essa ressalva, encaminho as discussões para o objeto investigado. A proposta / objetivo, é lidar com o pensamento de Fernando de Azevedo, na obra: “*A Cultura Brasileira*” [1943] (2010). Esse estudo se justifica devido a necessidade de conhecermos a história da cultura brasileira e do Brasil. Tendo como base teórica o historiador alemão Jörn Rüsen, problematizo as proposições e reflexões sobre a cultura nacional. A metodologia empregada é a interpretação bibliográfica. Como isso, divulgar, discutir e debater os elementos mencionados, possibilita ampliar o horizonte de experiências e expectativa, acerca de elementos do passado e do presente contido no objeto. Logo, a discussão apresenta como resultado: noções de tempo e formação da consciência acerca da cultura e das coisas do país. Considerando que esse fator é de fundamental importância para a estruturação da identidade nacional, e do indivíduo, defendo que a obra em questão, pode ser compreendida como uma forma de interpretação do país, elemento primordial da historiografia em seu aspecto orientador das ações dos homens no tempo. Do ponto de vista do conhecimento histórico é uma ação de grande relevância para o ofício de historiador, não circunscrito a esse fator, o artigo serve aos interessados sobre nos assuntos e coisa do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Fernando de Azevedo, cultura brasileira, História, Brasil.

ABSTRACT

The article presents general lines of research at the doctoral level at the Federal University of Goiás, at the Faculty of History. Having made this reservation, I forward the discussions to the investigated object. The proposal / objective, is to deal with the thought of Fernando de Azevedo, in the work: “*A Cultura Brasileira*” [1943] (2010). This study is justified due to the

need to know the history of Brazilian culture and Brazil. Based on the theoretical basis of the German historian Jörn Rüsen, I problematize the propositions and reflections on national culture. The methodology employed is bibliographic interpretation. As a result, disseminating, discussing and debating the mentioned elements, makes it possible to broaden the horizon of experiences and expectations, regarding elements of the past and the present contained in the object. Therefore, the discussion presents as a result: notions of time and the formation of awareness about the country's culture and things. Considering that this factor is of fundamental importance for the structuring of the national identity, and of the individual, I argue that the work in question can be understood as a way of interpreting the country, a fundamental element of historiography in its guiding aspect of the actions of men in time. From the point of view of historical knowledge it is an action of great relevance for the historian's profession, not limited to this factor, the article serves those interested in matters and things in Brazil.

KEYWORDS: Fernando de Azevedo, Brazilian culture, History, Brazil.

INTRODUÇÃO

A proposição do texto que se segue, é a problematização do pensamento de Fernando de Azevedo sobre a cultura brasileira. Tal ação está contida na sua obra de caráter historiográfico, monumental e sintético: “*A Cultura Brasileira*”. Ambos, autor e obra, têm grande importância para a cultura e a interpretação do Brasil. O esforço intelectual desenvolvido pelo Sociólogo e educador, nos chamou a atenção. O livro é dotado de capacidade crítica e interpretativa, onde as descrições e explicações, desperta no leitor o senso orientativo. É uma análise sólida e nítida, a apreensão das manifestações culturais, do desenvolvimento das instituições e a história da cultura brasileira, serve de norte para conhecer o outro de um tempo passado, mas sobretudo, o eu do tempo presente, como resultado de um processo histórico e temporal de longa data.

Ao concentrar esforços no pensamento desse intelectual, um homem e pensador de grande envergadura para o pensamento social, histórico e educacional brasileiro, tomou-se a obra historiográfica como fonte de estudos e interpretação. A escolha não se deu de modo aleatório, o livro possui princípios básicos de orientação sobre o passado e o presente. A consequência de tal produção, é a proposição de um futuro que supere as amarras, ‘os males de origem’, em uma nova mentalidade acompanhante das mudanças sociais. Outro fator que corrobora na eleição da fonte/documento, é que obra apresenta um período de maturação de Fernando de Azevedo, usando de sua genialidade para instrumentalizar conceitos e categorias, o autor quer captar movimento temporal e social da cultura brasileira, para compreender o Brasil de formação e desenvolvimento. Preocupado em explicar e descrever o país aos seus cidadãos, constrói uma obra que relaciona o presente ao passado em proposições de consciência e ação.

Em exercício reflexivo, a ação intelectual de Fernando de Azevedo, promove o enfrentamento do passado para entender o estado da cultura brasileira no seu presente – aqui, me refiro, conforme o autor, da colonização ao início do século XX. Logo, para perceber o movimento das instituições e forças culturais da cultura ocidental, em solo brasileiro, questiona a imobilidade da cultura nacional. Nessa ação, inquieto e preocupado com o lugar do Brasil no mundo, quer compreender o presente, com vistas a romper os movimentos tradicionais perpetuados em nossa estrutura histórica. Buscando unidade e consenso, sintetiza a história da cultura nacional naquilo que ela tem de “valores humanos e universais”. Acredita que valorizando tais fatores, poderá valorizar o que há de singular em nossa cultura. Defendeu que é de suma importância o nacional, contudo, em bases equilibradas, pois, o excesso ficou evidente com as duas Guerras Mundiais (AZEVEDO, 2010, p. 29).

Com isso, não evitando os contrastes e confrontos que o enfrentamento do passado promove, enfrenta a história da cultura brasileira, pautando a sua interpretação em elementos histórico culturais. É preciso observar que Fernando de Azevedo não reduziu o “processo histórico a um encontro casual de tipos e modelos”. A sua teoria da cultura, e conseqüentemente da cultura brasileira, “é condicionada por uma “teoria do homem””. Observando as “constantes” que através das mutações históricas, revelam a unidade, a fonte da qual os acontecimentos promanam”, entende que a cultura brasileira, conservada a sua singularidade, procede de uma identidade comum: a cultura ocidental. Dessa forma, apresentaremos no texto que se segue, de forma breve, a biografia de Fernando de Azevedo, a estruturação da obra em suas partes e capítulos e, por fim, a problematização e discussão sobre as proposições do autor, acerca da cultura brasileira.

FERNANDO DE AZEVEDO E “A CULTURA BRASILEIRA”

Seguindo os apontamentos elencados, Fernando de Azevedo não põe os problemas da historicidade da cultura brasileira de modo explícito, mas os mesmos “latejam, implícitos, em toda a sua obra de historiador e de sociólogo” (REALE, 1984, p. 69). Sem entrar na obra nesse momento, trago uma citação para que o leitor entenda as afirmativas propostas pelo intelectual em tela. A sua “compreensão panorâmica da cultura brasileira” tem inspiração na cultura clássica, por um lado, de outro, tem em perspectivas científicas, relação com métodos sociológicos, explicações e descrições históricas genéticas. Como um autor de formação e inspiração grega e latina,

Fernando de Azevedo, professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo, nasceu em São Gonçalo do Sapucaí, MG, em 2 de abril de 1894, e faleceu em São Paulo, SP, em 18 de setembro de 1974. Filho de Francisco Eugênio de Azevedo e de Sara Lemos Almeida de Azevedo, cursou o ginásio no Colégio Anchieta, em Nova Friburgo. Durante cinco anos fez cursos especiais de letras clássicas, língua e literatura grega e latina, de poética e retórica; e, em seguida, cursou Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade de Direito de São Paulo. Foi, aos 22 anos, professor substituto de latim e psicologia no Ginásio do Estado em Belo Horizonte; de latim e literatura na Escola Normal de São Paulo; de sociologia educacional no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo; catedrático do Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Professor emérito da referida faculdade da USP (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 27/03/2020, p. [01]).

Certamente de formação sólida, Fernando de Azevedo, como pesquisador e escritor mergulhou na cultura clássica para formular suas afirmativas e reflexões. Dominante do latim, leitor dos gregos e romanos, buscou dialogar e conciliar a tradição filosófica clássica com o pensamento moderno. Ao apropriar de pensadores das nações tidas como desenvolvidas, a saber: França, Alemanha e Estados Unidos, produziu obras que discutiam desde a decadência da moral romana, aos problemas educacionais. Quanto aos intelectuais brasileiros, teve influência de Machado de Assis, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Gilberto Freyre, Sergio Buarque de Holanda, Monteiro Lobato e outros. Toda a sua leitura lhe trouxe uma percepção holística da história e cultura brasileira.

Pela via científica, a sua produção bibliográfica tem um caráter histórico – sociológico, em abordagem conscientes, direciona suas interpretações sobre a história da cultura brasileira e da educação em relação direta com a “análise da realidade social brasileira”. Se considerar uma possível seleção, as explicações, teorizações e questionamento sobre a educação, a cultura, a história da cultura e a sociedade brasileira, na sua complexidade, podem ser reunidas nas seguintes obras:

As ciências no Brasil ([1955]) A Cultura Brasileira (1943); A cidade e o campo na civilização industrial (1962); Da educação física ([1915]); A educação entre dois mundos (1958); Canaviais e engenhos na vida política do Brasil ([1948]); Novos caminhos e novos fins ([1932]); Princípios de Sociologia ([1935]); Sociologia educacional ([1940]) e Um trem corre para o oeste (1950) (NASCIMENTO, 2012, p. 178).

Como já elencado, centrando esforços interpretativos e narrativos sobre a obra: “ A Cultura Brasileira”, destaca-se o seu caráter descritivo e explicativo da sociedade em tempos, espaços e regiões variadas. Livro entendido como um ensaio sociológico em que o autor se serve da História enquanto conhecimento acerca do tempo, para apresentar “o Brasil de Corpo Inteiro” aos brasileiros. Em outras palavras, é possível apontar que Fernando de Azevedo toma

a ‘história como possibilidade de aprendizado que, no processo de interpretação da formação e desenvolvimento, atribui sentido ao tempo. Na busca de orientação e conscientização dos problemas e potencialidades, vai a fundo na história da cultura brasileira. Seria aprendendo com o passado para compreender o presente e pensar o futuro. Dessa forma, o texto de Fernando de Azevedo, apresenta aspectos do passado que estão contidos no presente e precisam ser refletidos e entendidos, para dar sustentação e base para as ações práticas na relação do ontem e o hoje (BAROM e CERRI, 2012, p. 1002).

A DIMENSÃO ORIENTATIVA DE FERNANDO DE AZEVEDO

Compreendendo que Fernando de Azevedo busca suprir suas carências temporais com orientações históricas, recorro ao historiador alemão Jörn Rüsen (2001). O pensador germânico, entende que os sujeitos históricos se orientam na vida ordenando os fenômenos e avaliando o sentido dados as coisas. Para esse intelectual, não se cria “apenas por que quer, ou por que gosta, e sim por que precisa”. É na busca da conexão entre pensamento e a vida, que os indivíduos crescem racionalmente. A interpretação como algo vital do ser humano, revela a vontade de ordenar, criar e dar forma ao mundo. A partir desses aspectos, é afirmativo que lidar com uma obra e um autor, é investigar e compreender as formas de representação que esses constituíram ao compreender a cultura brasileira. Por trabalhar com um dos maiores intelectuais do Brasil, um gigante da cultura nacional, defende-se que interpretar o pensamento e a produção de Fernando de Azevedo é um fator desafiante e grande relevância para entendermos uma época e o sentido histórico dado por essa ao mundo e as coisas da vida.

Entender como pensava o Brasil e a cultura brasileira, constitui fator provocante, nos faz refletir sobre como um intelectual ordena, cria e dá forma ao mundo. O mérito desse fator, estar em entender o outro e nesse caso, o objeto pesquisado. Embora tenha reflexo direto no eu, e no ofício de docente e pesquisador e, por fim, no nós, enquanto ser social e histórico, compreender Fernando de Azevedo, é conhecer o modo pelo qual “o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas (RÜSEN, 2001, p. 58 e 59). Com isso, tornar as intenções do agir perceptíveis, revela como as experiências temporais constituídas em sentidos. Essas, se tencionadas para além das condições e circunstâncias dadas da vida, explicita pontos de vistas do autor em relação ao passado, o presente, e conseqüentemente o futuro.

Logo, “A Cultura Brasileira” [1943], nos revela como o próprio autor diz, um “Brasil de corpo inteiro”, mas sobretudo, uma forma de interpretação do Brasil. A obra como forma de

explicação sobre o país, se mostra complexa e prolixa. No entanto, não deixa de analisar a história da cultura nacional em seus aspectos formativos e evolutivos. Embora o livro tenha sido publicado em 1943,

Como introdução do Censo de 1940. O livro já é projetado por Fernando de Azevedo para ser obra “monumental”. Monumental por ser a introdução do maior Censo que se produzira até então; monumental pela própria função atribuída à obra de ser uma “síntese do Brasil de corpo inteiro”, tornando o Brasil “mais conhecido aos brasileiros e a descobri-lo aos homens dos outros países” (TOLEDO, 2000, p. [02]).

Investigando o passado para entender o seu presente, manifesta os pontos positivos e negativos da cultura brasileira. Ao denuncia os problemas e, sobretudo, devido ao seu compromisso intelectual, “o gosto pela responsabilidade”, propõe um Brasil que, superando suas dificuldades históricas, entraria no rol das civilizações modernas (CANDIDO, 2016). O autor olha para o passado, pensa o presente e visualiza um futuro como promissor. Para isso, problematiza o conceito de cultura e diz que para realizar tamanha empresa, organizou o

Seu projeto em torno da idéia de produzir uma “síntese”: “dar uma vista de conjunto, tão completa quanto possível, da cultura no Brasil, nos fatores que a condicionaram, nas suas diversas manifestações artísticas, literárias e científicas, etc. e na formação do aparelhamento institucional, cultural e pedagógico, destinado a perpetuar, transmitir e desenvolver o patrimônio cultural do país” (Carta de Azevedo a Venâncio Filho, 30/7/1940 *apud* TOLEDO, 2000, p. [02]).

Fernando de Azevedo com sua obra, se ocupa em reconstruir histórica e textualmente o Brasil, com vistas a mudança, pensa no desenvolvimento e progresso das grandes nações e investiga a cultura brasileira para encontrar os males de origem e superá-los. A proposta é que o texto sirva de fonte de informação sobre a história e a cultura do Brasil. Dando ao seu livro uma função de orientação existencial, as suas ideias e sentidos, alimenta suas carências de orientação temporal. O pensador quer formar consciência sobre o que éramos e somos, para daí propor novas percepções e ações, em perspectivas de futuro. Para ele, tal fator reforça as identidades e auxilia na construção de realidades históricas. Nesse contexto, estamos diante de uma proposta que compreende e pensa a cultura como um exercício de reflexão e orientação temporal. Como um homem que tem gosto pelas coisas do espírito, a sua obra

Fornece a concepção clássica, francesa e alemã, de cultura, já claramente enunciada por G. Humboldt, quando estabeleceu a distinção entre cultura e civilização. Entendemos por cultura, com Humboldt, êsse estado moral, intelectual, artístico, “em que os homens souberam elevar-se acima das simples considerações de utilidade

social [da cultura], compreendendo o estudo desinteressado das ciências e das artes” (AZEVEDO, 1944, p. 37).

Embora a afirmativa parece carregar ou ter uma “concentração absoluta”, situando-a no seu contexto, não é um elemento improprio. Sendo preciso esclarecer que desinteressado para o autor, não é algo de deleite ou distração. Para que isso para não ocorra no risco de “perder de vista a finalidade do pensamento”, “sob a pena” de Fernando de Azevedo, o conceito de desinteressado, “tem uma nuance inconfundível e uma certa tradição de combate”. Ao conhecer a obra e a atuação do educador, a acepção significa que,

Num país como o Brasil, em que até pouco tempo o estudo era um instrumento profissional imediatista e estritamente pragmático, o combate por tantos anos levado a cabo pelo autor [Fernando de Azevedo], em prol do estabelecimento do espírito científico e da cultura despida da pele do circunstancialismo (CANDIDO, 1943, p. [01]).

Revela que a cultura não pode servir somente como instrumento de ascensão social e privilégio das elites. Considerando que o Brasil é o país dos bacharéis, o estudo e a cultura deve servir ao bem maior: a humanidade. Não pode ser utilizado somente a formar quadros profissionais ou promover a satisfação individual. Seguindo as assertivas, o livro se ocupa da evolução das instituições em seus aspectos das “crenças religiosas, vida intelectual, literária, cultura científica, cultura artística – e a transmissão, ou seja, o estudo dos processos educacionais”. Fernando de Azevedo compreende não só o movimento da cultura nacional em seus aspectos internos, correlaciona-os com os externos. Entende ser preciso,

Em todo caso, fazer entrar a cultura brasileira não só nos quadros sociais, econômicos e políticos do país, estudando - lhes os fatores e as condições especiais do meio, como no movimento geral da civilização do Ocidente, de que a cultura nacional não é senão uma das formas particulares (CANDIDO, 1943, [01]).

Nessas palavras, ao eleger obra e autor como objeto de pesquisa, possuímos um tema de caráter que entende a força orientadora da historiografia. Pensar a produção cultural de um tempo e espaço e a coragem e o compromisso que o intelectual Fernando de Azevedo assumia frente a nação é se defrontar com uma síntese pautada em

Dupla operação: a constituição de um corpo de fenômenos constitutivos da nação; e de interpretar tais fenômenos para tornar Brasil mais conhecido aos brasileiros. [Como] trabalho de síntese depende de uma escolha específica e estratégica em relação à temática de modo a permitir a constituição do desenho da nação e, ao mesmo tempo, a interpretação de seus fenômenos, de sua evolução e de suas tendências [...]

É reconhecendo-se como portador dessa dupla condição que [Fernando de] Azevedo realiza sua empresa monumental. A cultura brasileira é, segundo Azevedo, fruto do estudo metódico da estrutura e do comportamento dos grupos humanos, o tempo e no espaço, que a compõem. Por isso a necessidade de estudá-lo “desde suas origens até seu estado atual” (TOLEDO, 2000, p. [02]).

Lançada as proposições, dar atenção específica a obra: “A Cultura Brasileira” é uma ação de extrema relevância para o desvendar o Brasil e a forma como alguém o pensou. Nesse sentido, o livro é carregado em perspectiva de que o homem, mas do que fazedor e formador, ele é capaz de estabelecer múltiplos eventos, além de dar diversos significados as suas experiências de vida. Considerando a obra e autor como poderoso instrumento para entender o sentido dado ao mundo em um tempo e espaço e, no caso específico, o Brasil e a cultura brasileira do início do século XX, é possível entender tal produção como uma produção historiográfica voltada para orientação e formação de consciência do país em seus cidadãos. A partir da indagação de que os processos relacionados entre o agir, pensar, imaginar, sonhar e sentir, criam o mundo onde o sujeito se orienta, buscar a significação temporal dado por Fernando de Azevedo em sua obra é lidar com as “funções de orientação existencial” imanente aos seres humanas.

FERNANDO DE AZEVEDO: “A CULTURA BRASILEIRA” COMO FORMA DE INTERPRETAÇÃO

Na defesa de que interpretar é algo inerente ao ser humano, o livro em questão carrega o sentido a qual a experiência humana atribui a certas coisas. E, nesse caso, ao debruçarmos na produção intelectual e cultural marcada por conceitos e categorias acerca da história e cultura brasileira é trabalhar com as ideias que Fernando de Azevedo tinha acerca do Brasil. Os sentidos atribuídos ao tempo, a um tempo histórico, que serve a vontade de saber e conhecer, traduzem a necessidade de formação de consciência acerca do passado, mas também do presente. Assim, reforçando as identidades dos indivíduos na relação dos homens, dos grupos e consigo mesmo, o autor descreve e explica algo que diz aos brasileiros quem eles são. Logo, as ideias postas pelo autor na fonte/documento, nessas perspectivas, refletem a reconstrução de um tempo na projeção e compreensão de um outro como nos ensina Reinhart Koselleck (2006), pois, horizontes de experiência e expectativas se relacionam em proposições históricas e socializantes de aceitação e superação das condições dadas pelas condições temporais.

Esses fatores são importantes devido as nossas carências temporais, pois, discutir esses aspectos é compreender a necessidade que os indivíduos têm de se orientar no tempo e no mundo, ou seja, em sua realidade. Com base em uma metodologia crítica e analítica, como sugere Jörn Rüsen (2007), as narrativas e descrições apresentadas, foram buscadas heurísticamente em um trabalho de qualificação e classificação da fonte pesquisada. No entendimento de que qualificar a fonte e o objeto são fundamentais para a pesquisa em História, lançar da operação procedimental e substancial, visou produzir algo que entenda a obra: “A Cultura Brasileira”, como um produto, ou melhor dizendo, uma produção do conhecimento que, oferecida por Fernando de Azevedo, respondia as demandas e inquietudes do início do século XX. Diversas interpretação tinham o Brasil como tema central, sem se furtar a essa responsabilidade, o autor busca um possível consenso e unidade nas proposições investigativas, encontrar ou mesmo definir a identidade brasileira, se constituía como um exercício intelectual de ligar o passado ao presente, mas sobretudo, pensar um projeto de nação.

Como um pensador e “homem extremamente organizado e meticuloso”, obcecado “pelo trabalho” e de “pensamento, para quem nada do que é humano era estranho”, Fernando de Azevedo enquanto sociólogo e historiador da cultura brasileira, pode ser entendido como uma urna "das mais altas expressões da inteligência e da cultura do Brasil” (PILETTE, 1994, p. 19). É com ele, que pela primeira vez é assumido que é “impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa” (BRITO; CARDOSO, 2014, p. 134). Por isso, investigar o passado e entender o presente, tornava-se uma tarefa inicial. Consentindo que compreender as razões do presente tem suas causas no passado, seria por meio da ação de interpretação que as possíveis dúvidas surgidas poderiam ser revolvidas. Para o sociólogo, esses seriam os fatores de fundamental importância para a riqueza de uma nação.

Enquanto homem de “sensibilidade ao encanto que se aspira de idades antigas”, “interesse pelo presente, atração pela ciência e pela técnica e o desejo de contribuir, em amplas reformas”, desenvolve ações e obras de enorme valor para o Brasil (AZEVEDO, 1944, p. 21). Nesse sentido a obra: “A Cultura Brasileira” [1943] é definida por pelo autor com “uma obra de visão panorâmica, por uma larga investigação da sobre a cultura no Brasil”. A obra exigiu:

Uma ciência sólida e um gosto seguro, adquirido numa longa e íntima comunhão com os mestres; um conhecimento profundo de todos os grandes problemas que permita ir direto ao essencial; um espírito bastante penetrante e largo para compreender as obras mais diversas e bastante crítico ao mesmo tempo para julgá-las á luz da história e, conforme os casos, também da estética ou do princípio científico, e reservar a

admiração às criações verdadeiramente originais e belas, com uma simpatia particular pelas obras discretas mas profundamente sentidas (AZEVEDO, 1944, p. 22).

Perceptível, o autor compreende a cultura em um sentido amplo, o autor faz alusão a cultura em “aspectos morais e intelectuais da civilização [assim] como Humboldt e mais recentemente Burkhardt” [ela, a cultura pode explicar e ser o] “brilho aos costumes e às instituições” (AZEVEDO, 1944, p. 21). “Aquilo que desabrocha inteligência e virtude transformando os homens em seres mais humanos”. Nesses aspectos, a nossa sede de saber e a vontade de conhecer nos coloca diante de um dos maiores intelectuais da cultura brasileira. Tornando-se uma problemática da contemporaneidade, nosso objeto revela o Brasil de corpo inteiro e a experiência dos homens no tempo por via de uma produção intelectual: uma obra, essa, aqui entendida como um produto da vida prática concreta. Resultado humano da íntima conexão entre pensamento e a vida, conforme proposições da teoria ruseniana.

Com isso, discutir história, cultura brasileira e o pensamento de Fernando de Azevedo é estar diante de aspectos que representam o nacional e universal. Isso possibilita compreendermos a lógica das significações que estão contidas em tempos e espaços variados na relação entre passado-presente ainda presente no cotidiano, na cultura nacional. Analisar as fontes é dirigir o olhar histórico para os elementos que “representam a cultura de uma época” (RÜSEN, 2007, p. 140). É entender até que ponto há uma ruptura e uma continuidade de ações e práticas do passado e do presente. Em consonância ao apresentado, a proposta se configura como um esforço para entender conceitos e categorias manifestos na tradição e cultura intelectual.

Nessa palavras, compreendo que Fernando de Azevedo, possui critérios de orientação e modelos explicativos (historicismo e explicação genética), por recuperar o passado, descrever e explicar circunstâncias temporais e espaciais em sentidos de superação. Por tentar identificar o tipo de história que um autor produz e a disciplina história sendo um conhecimento orientador, defendo que a construção da obra em proposições históricas, pode ser entendida como um “produto da vida prática concreta”, resultado humano da “íntima conexão entre o pensamento e a vida”. Um produto historiográfico voltado para formar consciência e orientação sobre a identidade nacional e cultura brasileira. Em outras palavras, o livro é pode ser entendido como um exercício de consciência identitária e processos de interpretação, como algum tipo de atribuição de sentido ao tempo como nos lembra Jörn Rüsen (2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, há alguns fatores que reforça a importância desse debate no meio intelectual e social, pois, pesquisar, discutir e debater são ao mesmo tempo conhecer e produzir conhecimentos. Como pesquisador, compreendo que esse tipo de produção é relevante por discutir questões da nossa cultura, identidade e Ciências Humanas. Ao pensar nas produções que se preocupam com a temática da história e do pensamento, o artigo busca formular uma narrativa que seja mais próximo da objetividade. Em função da proximidade entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado (objeto), a objetividade é uma categoria distinta na História. Ser objetivo é reconhecer que a objetividade nas Ciências Humanas, tal qual fora pensado no método newtoniano, é impossível. Entretanto, ao proclamarmos a categoria de objetividade, apresentamo-la dentro de uma reflexibilidade que não se pautar pela perspectiva arbitrária (RÜSEN, 1996, p. 75 a 102).

Sabendo que as instituições, as artes, as literaturas, as obras historiográficas e as ciências proclamam visões de mundo, nossa análise visa encontrar o sentido que reina na obra: “A Cultura Brasileira”. Exercer essa ação permite compreender a forma como Fernando de Azevedo interpretou o Brasil. Em outras palavras, o livro em questão carrega tal perspectiva. E quando o autor o faz, dá a sua obra uma dimensão orientativa, alimentando a consciência e reforçando a identidade. A identidade nacional por um lado, por outro, o aspecto humano que possui a cultura. Como as realidades são sempre produzidas por sujeitos em condições sociais e históricas determinadas, trabalhar com um intelectual é interpretar os homens no tempo em suas carecias temporais. Em outras palavras, acredito que o livro traduz a vontade de conhecer e se instruir para ação.

Portanto, muito mais que apenas olhar para a realidade, se faz necessário, antes, conhecer a realidade e compreender seus mecanismos que promovem as atitudes que comumente não nos damos conta de perceber, ou seja, entender os indivíduos produtores da realidade como sugere E. H. Carr (1981). A partir do que foi exposto, o trabalho lidou com questões da cultura, da histórica e cultura brasileira. Fatores de múltiplos sentidos atribuídos a um tempo, a um espaço e a uma obra, enfim, aos homens em sua cultura e tradição. Como um homem do seu tempo e preocupado com o seu presente, Fernando de Azevedo oferece uma visão sobre os brasileiros e as coisas do Brasil no que refere a cultura. As proposições sobre a cultura brasileira através das descrições e explicações do autor do livro, revelou-nos o caráter, a personalidade e o tipo nacional. Conhecer os homens em sua formação e desenvolvimento é

entender as condições em que é estruturado o presente. Esse é um fator de orientação importantíssimo para unir reflexão e ação.

Logo, considero que a obra: “A Cultura Brasileira”, é um livro de “consulta obrigatória para quem deseja conhecer a evolução da cultura nacional, em todos os seus aspectos” (PILETTE, 1994, p. 18 e 19). O livro, além de sua proporção gigantesca, possuindo 910 páginas; é uma “análise em profundidade dos fundamentos e das principais direções da cultura brasileira, no processo de evolução, com suas novas tendências”. Segundo Fernando de Azevedo, a sua síntese de caráter historiográfico, seria a sua “colaboração”, era o que ele podia dar por essa, e “outras [obras], à inteligência da cultura no Brasil” para se compreender melhor o país e a nação (AZEVEDO, 1944, p. 369). Proposições de extrema relevância para o nosso tempo e nossa sociedade na busca de orientação, de conhecimento sobre o Brasil e as coisas brasileiras no que refere a cultura e a cultura brasileira.

REFERÊNCIAS

Academia Brasileira de Letras. **Biografia** [de Fernando de Azevedo]. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/fernando-de-azevedo/biografia>. Acesso em: 27/03/2020.

AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira**. 7ª ed. São Paulo: USP, 2010.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 1944. (Versão Online do IBGE disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=255807&view=detalhes>. Acesso em: janeiro de 2015).

AZEVEDO, Fernando. Da cultura brasileira: fundamentos, evolução, direções e perspectivas. In: **Revista de História**. Vol. 29, Nº60. São Paulo: USP, 1964. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123250>. Acesso em: 18/12/2018.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. A teoria da história de Jörn Rüsen entre a modernidade e a pós-modernidade: uma contribuição a didática da história. In: **Revista Educação e Realidade**. v. 37. nº 3, p. 991 a 1008.

BRITO, Silvia Helena Andrade de; Maria Angélica, CARDOSO. Fernando de Azevedo (1894-1974): uma mesma obra e suas várias leituras. In: **Revista HISTEDBR On-line**. V. 14, Nº 60. Campinas – SP: s/editora, 2014, p. 134. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640552/8111>. Acesso: 22/12/2018.

SOUZA, Antônio Candido de Mello. Cultura Brasileira I. Seção: Notas de Crítica Literária. In: **Folha da Manhã**. São Paulo, 12 de dezembro de 1943.

SOUZA, Antônio Candido de Mello. Entrevista condida a Mônica Teixeira com o título: “Na Íntegra - Antônio Cândido de Mello Souza - A importância de Fernando de Azevedo para educação Brasileira”. In: Entrevista com Antônio Cândido de Mello Souza, crítico literário,

professor da faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. **Programa complementar ao curso de Pedagogia Univesp / Unesp**. Gravado em São Paulo no ano de 2008 publicado em 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wbFkMJM9sOs>. Acesso em: 01/10/2016.

CARR, Edward Hallet. **O que é história?** São Paulo: Paz e Terra, 1981.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Tradução, Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto-Ed. PUC-Rio, 2006.

NASCIMENTO, Alessandra Santos. **Fernando de Azevedo: dilemas na institucionalização da sociologia no Brasil**. São Paulo: UNESP, 2012. (Tese de Doutorado em Sociologia).

PILETTE, Nelson. Perfis de Mestres: Fernando de Azevedo. In: **Revista Estudos Avançados**. vol.8 n°.22, São Paulo, 1994.

REALE, Miguel. **Figuras da Inteligência Brasileira**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1984.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

_____. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba – PR: UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Brasília: UBN, 2007.

_____. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UNB, 2007.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Resenha de “A Cultura Brasileira” de Fernando de Azevedo**. In: **Revista Brasileira de Educação**. n° 14. Rio de Janeiro: 2000. (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).



Reiva
Revista

Da Escola Municipal de Arte de Alagoas