

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL - LETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



ano **1**



Conceitos e opiniões contidos nos trabalhos submetidos à Revista são de
responsabilidade de seus autores.

revistaareia.fale.ufal@gmail.com

Campus A. C. Simões - BR 104 Norte – Km 14. Tabuleiro do Martins.
Maceió/AL. 57072-900

Editores-gerentes

Núbia Rabelo Bakker Faria e Mácllem Luan da Rocha.

Conselho científico

Camilla de Castro Marcelino, Fransuelly Raimundo da Silva, Maria Stela Lameiras,
Raul Guilherme Cândido da Silva, Roberto Sarmento Lima.

Conselho editorial

Alessandra Nunes da Costa, Cinthya Débora de Araújo Santos, Fabiana Pincho de Oliveira,
Flávia de Melo Barbosa, João Moreira, Júlia Cunha Alves Cavalcante, Mileyde Luciana
Marinho Silva, Natália Oliveira, Natália Souza de Oliveira, Thuane Ingrid Azevedo Barbosa.

Revisão textual

Camilla de Castro Marcelino, Diogo dos Santos Souza, Fabiana Pincho de Oliveira, Marília
Dantas Tenório Leite, Pedro Moura de Araújo, Raul Guilherme Cândido da Silva,
Victor Mata Verçosa, Virgínia da Silva Santos, Wesslen Nicácio de Mendonça Melânia.

Diagramação

Maria Vanessa da Silva Soares

Sumário

1	APRESENTAÇÃO	4
2	100 ANOS DO CLG: ENTREVISTA COM ELIANE SILVEIRA	8
3	AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ	16
	Ivy Gabrielli Pino de Lima e Fabiana Pincho de Oliveira	
4	PROJETO ‘FOS NO PONTAL’: O DESAFIO DO <i>FRANÇAIS SUR OBJECTIF SPÉCIFIQUE</i> NA COMUNIDADE DE ARTESÃOS	33
	Marliene Felix da Silva e Rosária Cristina Costa Ribeiro	
5	O PRONOME RELATIVO “QUE” E ESTRATÉGIAS DE RELATIVIZAÇÃO EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2.	49
	Mileyde Luciana Marinho Silva e Telma Moreira Vianna Magalhães	
6	A CIDADE NARRADA: UMA LEITURA DO ROMANCE <i>LA TREGUA</i> E DO FILME <i>MEDIANERAS</i>	57
	Fransuelly Raimundo da Silva e Susana Souto Silva	
7	MADALENA E SINHA VITÓRIA: CONTRASTES ENTRE DUAS PERSONAGENS DE GRACILIANO RAMOS	72
	Geane Pereira Santos	
8	AMOR, LOUCURA E TRANSGRESSÃO FEMININA NO ROMANCE HISTORIOGRÁFICO “EL PERGAMINO DE LA SEDUCCIÓN”	86
	Marília Barbosa de Melo e Ana Margarita Barandela García	
9	DISTOPIAS - FRAGMENTOS DE UM CÉU LÍMPIDO	101
	Ednelson João Ramos e Silva Júnior	
10	“MAIS ESTRANHO QUE A FICÇÃO” (STRANGER THAN A FICTION)	106
	Luziana Mercia Ferreira Medeiros e Luiza Rosiete Gondin Cavalcante	
11	AS PAPOULAS DE PEDRO VOLTAIRE	110
	Richard Plácido	
12	FOGUINHO.....	111
	Luciano Duarte	

Apresentação

É com enorme alegria que lançamos o primeiro número da **Revista Eletrônica Areia**, editada pelo grupo PET Letras da Ufal e concebida como espaço de compartilhamento científico e literário voltado para alunos de graduação.

O nome da revista, como consta em seu texto de apresentação, é repleto de curiosas referências que remetem à ampulheta, passam pelo famoso “O livro de areia”, de Borges, e chegam às belas praias do litoral alagoano, para nos encherem de orgulho e admiração.

O lançamento do primeiro número da **Revista Areia** acontece, não casualmente, após a realização de dez edições da Semana de Letras e isso nos convoca a fazer uma reflexão muito especial, quanto ao papel do grupo PET na criação das condições para que uma revista acadêmica voltada para a graduação viesse a se tornar uma feliz realidade.

A Semana de Letras, há dez anos organizada pelo PET, tem proporcionado um espaço fundamental de incentivo à participação de alunos da graduação num evento de caráter científico-cultural, fortalecendo a divulgação e avaliação crítica da produção científica e cultural de nossa faculdade. O passo inicial dessa empreitada, que culmina com o lançamento da Revista Areia, foi a publicação dos Anais da Semana de Letras que, aos poucos, foi se mostrando pequeno demais para fazer jus à qualidade dos trabalhos que vinham sendo apresentados a cada edição. O grupo foi então instigado a pensar mais alto: uma revista eletrônica que permitiria divulgar não só trabalhos locais, mas abrir-se para um público muito mais amplo de alunos de Letras de outras instituições.

Em seu primeiro número, Areia reúne trabalhos nas seções Entrevista, Artigos, Resenhas e Textos Literários.

A entrevista *100 anos do CLG* foi concedida pela Profa. Dra. Eliane Silveira da Universidade Federal de Uberlândia, por ocasião de sua participação como conferencista da IX Semana de Letras em 2016, que teve como tema “Real Ficção: passos e descompassos no campo do signo”. Eliane Silveira fala de seu trabalho, pioneiro no Brasil, voltado para a análise de manuscritos saussurianos, assim como sobre os estudos saussurianos desenvolvidos atualmente no Brasil e no mundo.

A seção Artigos traz 6 trabalhos nos campos da linguística e da literatura:

Avaliação da compreensão leitora de alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Maceió, de Ivy Gabrielli Pino de Lima e Fabiana Pincho de Oliveira, avalia a compreensão leitora desses alunos com base na perspectiva sociocognitiva da leitura, discutindo suas dificuldades e possíveis estratégias de superação.

Projeto FOS no Pontal: o desafio do français sur objectif spécifique na comunidade de artesãos, de Marliene Felix da Silva e Rosária Cristina Costa Ribeiro, apresenta e discute esse projeto-piloto destinado aos artesãos do bairro Pontal da Barra, em Maceió-AL, tendo em vista as necessidades específicas desse grupo no que concerne à aprendizagem da língua francesa num contexto de comércio, compra e venda de artigos artesanais em "Filet" bordado.

Pronome relativo “que” e estratégias de relativização em produções escritas de alunos do ensino fundamental 2, de Mileyde Luciana Marinho Silva e Telma Moreira Vianna Magalhães, teoricamente embasado na teoria Gerativa, analisa 42 produções e conclui que os falantes de PB têm uma tendência a produzir sentenças deixando uma lacuna onde estaria a preposição.

A cidade narrada: uma leitura do romance La Tregua e do filme Medianeras, de Fransuelly Raimundo da Silva e Susana Souto Silva, discute a temática da cidade enquanto personagem e suas representações elaboradas nas linguagens literária e cinematográfica, concluindo que a cidade-personagem, além de atuar ativamente nas tramas narradas, oportuniza ainda experiências e espaços, como a rua, para o estreitamento e a quebra dos laços de convivência dos cidadãos.

Madalena e Sinha Vitória: contrastes entre duas mulheres de Graciliano Ramos, de Geane Pereira Santos, analisa as personagens femininas de São Bernardo e Vidas Secas, discutindo a situação e o papel da mulher nordestina no contexto social de cada obra.

Amor, loucura e transgressão feminina no romance historiográfico “El Pergamino de la Seducción”, de Marília Barbosa de Melo e Ana Margarita Barandela García, investiga os caminhos percorridos pela escritora nicaraguense Gioconda Belli, na reconstrução – mesmo que ficcional – da rainha Juana, a louca de Castilha, e questiona as diversas formas de tratamento despendido à relação loucura/literatura/sociedade ao longo dos tempos, assim como os papéis e funções da mulher, louca ou não, nos vários meios sociais.

Na seção Resenhas, Ednelson João Ramos e Silva Júnior escrevem sobre a obra *Distopias - fragmentos de um céu límpido*, de Tom Moylan, enquanto Luziana Mercia Ferreira Medeiros e Luiza Rosiete Gondin Cavalcante analisam o filme *Mais de uma ficção*, de Marc Forster.

A seção Textos Literários foi concebida como espaço de promoção e cultivo da criação literária no âmbito da graduação, seja por meio da submissão à revista ou em decorrência do Concurso de Contos Arriete Vilela. Esse concurso, orgulhosamente promovido pelo grupo PET, em parceria com o Prof. Dr. Marcus Vinícius Matias, desde 2012, coincide com a Semana de Letras e, a partir de agora, terá seu conto vencedor *publicado na Areia*. Esperamos que, assim como no incomum livro de Borges, essa publicação se abra a novas perspectivas de escrita e de leitura.

Nesta edição, o leitor encontrará *as papoulas de Pedro Voltaire*, poema do já premiado escritor alagoano Richard Plácido, e *Foguinho*, conto de Luciano Duarte, vencedor da V edição do Concurso Arriete Vilela.

Por fim, reforçamos nosso convite aos estudantes de graduação para se juntarem a nós, publicando conosco, lendo e divulgando a **Revista Areia**.

Grande abraço.

Núbia Rabelo Bakker Faria

Mácllem Luan da Rocha

Entrevista

Grupo PET Letras/UFAL

Entrevista

Eliane Mara Silveira

100 ANOS DE CLG¹

“Fiquei muito emocionada com os manuscritos que desenharam outro Saussure para mim[...] O Saussure como mito perdeu espaço e começou, então, a se desenhar o Saussure escritor, que escrevia e escrevia muito”.

A linguista Eliane Mara Silveira, líder do Grupo de Pesquisa Ferdinand de Saussure e do GT da Anpoll Estudos Saussurianos, professora associada da Universidade Federal de Uberlândia, foi entrevistada pelos alunos do grupo PET Letras durante sua participação na 9ª Semana de Letras, na Faculdade de Letras/UFAL, em setembro de 2016, e contou um pouco de sua experiência com a pesquisa sobre os manuscritos de Ferdinand de Saussure.

Em 2003, você defende uma tese sobre Saussure, publicada em 2007, cujo título é “As marcas do movimento de Saussure na fundação da Linguística”. Por que você escolheu Saussure como objeto de pesquisa?

De fato, pesquisar sobre Saussure não é natural. O trabalho com Saussure, no Brasil, no final do século XX, ainda era, unicamente, uma obrigação acadêmica. Ele era obrigatório nos cursos de Letras, mas, sempre entendido como alguém que trazia verdades que deveriam ser colocadas em xeque ou, então, que deveriam ser aprendidas e repetidas. Ele nunca apareceu como algo que deveria ser investigado, afinal, ele era conhecido como o “pai da linguística

¹ Entrevista feita pelos petianos Camilla Castro, Fransuelly Raimundo, Raul Guilherme e pela profa. Dra. Núbia Faria. A gravação da entrevista foi feita pelo prof. Me. Jadir Pereira e a edição foi realizada pelo petiano João Moreira.

moderna”, como “mestre genebrino”. No entanto, quando comecei a fazer o mestrado na Unicamp, surgiram algumas perguntas: “Como a noção de língua pode caber dentro de um estatuto de ciência? E dentro de que estatuto de ciência?”. As respostas para essas questões encontravam-se no *Curso de Linguística Geral* (CLG). Afinal, é nessa obra que se tem o conhecimento da língua como objeto de uma ciência, que é a Linguística. Eu fiz esse trabalho de mestrado em meio a um ambiente intelectual, cuja discussão sobre Saussure era muito produtiva. Destaco o grupo de Aquisição da Linguagem da Unicamp, que tinha um trabalho muito efetivo sobre Saussure, pois explorava a produtividade dos conceitos saussurianos, para a pesquisa de aquisição da linguagem. A partir desse ambiente intelectual, Saussure surgiu para mim como alguém que, mais do que estudar e discutir sobre seus conceitos, merecia uma investigação científica dele mesmo. Nesse sentido, iniciei trabalhando com o CLG e passei para uma biografia mais ampla. Um dos livros importantes para aprofundar a discussão do CLG foi a edição crítica do Engler². Percebi que havia um campo saussuriano a ser explorado, que iniciava no CLG, se estendia às edições críticas, e, ainda, alcançava os manuscritos. Foi nesse ambiente intelectual e de discussão que Saussure me pareceu produtivo e que se tornou objeto de minha pesquisa, no final do século XX, aqui no Brasil. O que, de fato, você tem toda razão: não era natural.

Por que “As marcas do movimento de Saussure na fundação da Linguística” como título de seu livro?

O título do livro surgiu no final da pesquisa. Iniciei a pesquisa com o CLG; depois, passei para as edições críticas, com autores como o Túlio de Mauro³, a princípio; depois, eu conheci o trabalho do Godel⁴, do Engler. Quando descobri esse tipo de biografia, comecei a achar que havia algo interessante que eu gostaria de ver, parecia guardar algum mistério que eu gostaria de averiguar. Eu falei com a minha orientadora, Cláudia Lemos, que disse: “Olha, é o caso de você ir a Genebra, examinar os manuscritos.” Achei essa hipótese perfeita. Quando

² Rudolf Engler, em 1967/68, publica, em dois tomos, uma monumental edição crítica do CLG onde confronta, no formato de colunas, o texto dos editores, anotações dos cadernos de diferentes alunos ao longo dos três cursos proferidos por Saussure e notas pessoais inéditas do próprio Saussure.

³ Tullio de Mauro, em 1967, publica uma edição crítica do CLG com 305 notas com comentários, explicações, notas manuscritas inéditas etc.

⁴ Robert Godel, em 1957, inicia o que se convencionou chamar de *filologia saussuriana*, isto é, a tentativa de reconstituição do pensamento de Saussure, ao publicar *Les sources manuscrites du Cours de Linguistique Générale de F. de Saussure*, levantamento detalhado das fontes utilizadas pelos editores para a organização do CLG.

chego à biblioteca em Genebra, peço, simplesmente, para ver os manuscritos. Foi trazida uma caixa com cerca de 30 mil folhas escritas, em estado, às vezes, bastante deteriorado, todos empilhadas um em cima da outra, sem separação por pastas ou qualquer outro material. Fiquei muito emocionada com esse material e então começou a se desenhar outro Saussure para mim, que não era mais “o fundador da linguística moderna”, “o pai da linguística moderna”. O Saussure como mito perdeu espaço e começou, então, a se desenhar o Saussure escritor, que escrevia e escrevia muito. Fiquei, absolutamente, seduzida pela escrita dele, mas, também, com um grande problema de pesquisa, porque era uma quantidade muito grande de material, e eu não sabia, exatamente, por onde começar. Então, eu voltava para o *hostel*, onde eu estava hospedada, e passava boa parte do tempo, que não podia estar na biblioteca, lendo outras pessoas que tinham escrito sobre os manuscritos, especialmente o Godel, para localizar um manuscrito que eu pudesse trabalhar, para buscar uma orientação. Na medida em que comecei a trabalhar com os manuscritos, percebi que o Saussure, neles, apresentava um percurso elaborado de cada conceito. Esse processo começou a tomar forma para mim, começou a aparecer como um momento importante da minha pesquisa. Trabalhei com apenas um manuscrito que se chama Primeira Conferência de Genebra, produzido em 1891. Trata-se de orientações de sua fala para uma conferência. Mas, o Saussure tinha uma forma de escrita que era muito ligada à elaboração teórica dele. Nesse manuscrito, Saussure revê alguns conceitos e o lugar da linguística – “Ela é uma ciência”? “Ela tem objeto”? “Que objeto”? “Compartilha com outras ciências”? “Se compartilha, o que compartilha”? E coloca a questão de língua, linguagem, fala. Dessa forma, percebi que o manuscrito revela um percurso de elaboração, ou seja, a escrita dele mostra que tem um movimento. O que ele escreve num momento, em outro lugar, aquilo já tem um deslocamento. Esse deslocamento não é etiológico no sentido de que ele começa aqui com um rudimento, e aqui ele termina com um conceito pronto. Às vezes, ele pode ter escrito alguma coisa, e algumas folhas mais tarde, ele pode voltar ao que era anterior ao que ele tinha escrito ainda, porque ele vai relacionando vários conceitos. Na medida em que ele vai relacionando, um altera, um acaba pressionando ele a rever o outro conceito. Então, é uma trama complexa de conceitos intrincados, mostrando o movimento de Saussure na própria escrita. Esse movimento, de fato, é o que vai construir a linguística como ciência moderna mais tarde, mas, claro que a posteriori, não é naquele momento em que ele está escrevendo, é pela leitura do século XX, e não pelo que ele escreve no século XIX ainda.

No final do primeiro capítulo de seu livro, você defende que não devemos confundir ideias Saussurianas com ideias de Ferdinand de Saussure. Quais as principais diferenças entre elas? E por que não devem ser confundidas?

O CLG é um clássico com um século de existência, os manuscritos de Ferdinand de Saussure são numerosos e fragmentários. A importância desses materiais e a complexidade que eles oferecem são bastante sedutoras. As ideias ali presentes foram levadas para outros domínios com finalidades específicas e nesse transporte tiveram o enriquecimento ou a subtração própria às interpretações. Assim, essas ideias saussurianas levam a marca do seu tempo, do seu autor, dos seus objetivos, portanto, defendendo que, ao lado dessas leituras, deve-se voltar ao CLG e aos manuscritos para estabelecer um diálogo entre as ideias saussurianas e as ideias de Ferdinand de Saussure. Dessa forma, evitaríamos uma leitura anacrônica das elaborações saussurianas, mas também devemos estar atentos à indevida hierarquização dessas possibilidades de leitura: cada uma delas tem méritos distintos e limitações. Tomar uma pela outra traz a consequência inicial de não reconhecer nem o mérito nem a limitação de cada uma, além de favorecer equívocos conceituais. Contudo, estabelecer a diferença entre as ideias saussurianas e as de Ferdinand de Saussure pode não ser uma tarefa fácil, já que entre elas pode haver um abismo ou uma tênue linha.

Em seu livro, você afirma que a leitura do CLG é “[...] obrigatória, mas, na maioria das vezes, com o estatuto de letra morta, sem nenhum compromisso, mera informação para localizar a sua diferença entre tantas outras teorias linguísticas” (SILVEIRA, 2007, p. 22). Levando-se em consideração o tempo transcorrido desde a publicação do livro, em sua opinião, essa afirmação continua válida nos dias atuais?

Sim. Eu afirmo que Saussure é uma leitura obrigatória, no entanto, ele acaba passando pelos cursos de Letras e nas outras áreas também como letra morta. Isso foi uma realidade a partir da década de 70 e se manteve até o final do século XX, não exatamente da mesma maneira em todos os lugares. A gente talvez deva pensar que a recepção do CLG, a maneira como se leu o CLG e se conheceu Saussure, não se dá da mesma maneira em todos os lugares. Têm maneiras diferentes nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil. Quando digo que ele é lido obrigatoriamente, mas, como letra morta, eu digo isso na maioria dos lugares. Há pontos e espaços em que ele é produtivo, proporciona outras reflexões a respeito da língua, ele é material possível, a partir do qual você pode fazer análise de material empírico de língua. No final do século XX, teve um movimento de rediscussão iluminado por seus manuscritos, de maneira muito forte na Europa, e que teve muitos efeitos no Brasil. Então, a relação com esses

manuscritos de Saussure acabou por iluminar a leitura do CLG em muitos momentos. Os pesquisadores, claro, evidentemente, não são unânimes a respeito disso, mas é possível afirmar que o estatuto de letra morta do CLG, no final do século XX, começa a se alterar em função das várias pesquisas com os manuscritos. A leitura de um manuscrito pode iluminar uma parte ou outra do CLG, tirando ele desse lugar de obrigatoriedade, mas sem consequências teóricas ou epistemológicas. Considerando, então, que as pesquisas saussurianas tiveram uma mudança significativa nos últimos vinte anos, nós podemos dizer que o campo de pesquisa saussuriana encontra-se renovado. Atualmente, os pesquisadores levaram uma releitura de Saussure para as universidades, e os professores, agora, já não leem mais Saussure como se lia há vinte, trinta anos atrás. Saussure é lido a partir das reflexões mais recentes e que tenham a ver com os manuscritos.

Em sua tese, você aponta as dificuldades de leitura do CLG e, de modo mais específico, do capítulo IV. Em sua opinião, de que maneira essas dificuldades podem ser contornadas por aqueles que trabalham com o Curso?

O CLG é um livro complexo. Seja pelas várias camadas que a edição imprime ao livro, seja pelo seu teor teórico ou ainda pelo seu valor histórico, de toda a maneira o importante é que ele apresenta momentos de tensão que não devem ser descartados na sua leitura. No meu livro *As marcas do movimento de Saussure na fundação da linguística* (2007), eu dou relevo à questão do signo e do valor linguístico especificando a tensão entre a propriedade diferencial e a positividade do signo. São perspectivas que se chocam, no mesmo livro, do mesmo autor. Esse não é o único momento de tensão, há mais de um conceito de língua, a noção de analogia oscila entre mudança e criação e as noções de forma e substância, para dizer o mínimo, não são esclarecedoras. Esses pontos de tensão que apontam para algumas das dificuldades em ler o CLG não devem ser contornados, mas reconhecidos e elevados a pontos de exame atento da elaboração saussuriana. Essa posição de leitor só é conquistada quando se considera que o conteúdo do CLG é parte de uma elaboração teórica em movimento, assim, a possibilidade de mudança, alteração do conceito, ou mesmo abandono de alguns é totalmente aceitável e até mesmo desejada. Essa tensão nos abre a possibilidade de ver a linguística como uma ciência não dogmática.

Em seu livro, a partir de uma citação de Jean-Claude Milner, você introduz a noção de um Saussure comparatista pouco conhecido, afirmando que há uma relação entre ele e o Saussure fundador da linguística geral. Em quais aspectos do CLG é possível encontrar

influências dessa concepção comparatista? Por que o CLG é normalmente associado a uma linguística eminentemente sincrônica?

O CLG é, em geral, associado à linguística sincrônica porque é essa a grande novidade que ele traz. A filologia, a gramática comparada e mesmo linguística histórica já eram conhecidas e tinham o seu espaço assegurado. No CLG, apenas a segunda parte é destinada exclusivamente à linguística sincrônica, a terceira, quarta e quinta partes são destinadas à linguística diacrônica, a introdução e a primeira parte, a princípios gerais. Essas subdivisões dão um panorama geral da distribuição dos temas no livro, embora saibamos que elas não conseguem isolar uma perspectiva da outra. Isso se dá por motivos históricos e teóricos que permitem que entendamos porque o Saussure comparatista e o chamado ‘estruturalista’ estão em relação. Historicamente, porque é o seu ambiente de formação: ele lia os comparatistas, seus professores pertenciam a essa escola e o seu método de análise de dados vinha dela. Assim, o seu movimento em direção à perspectiva sincrônica vinha dessa experiência que fornecia os elementos de base da sua nova formulação, fosse pela crítica ou pelo conhecimento lá adquirido. Além disso, ele é categórico no CLG ao dizer que a distinção entre a perspectiva diacrônica e a sincrônica deve ser mantida, mas não é fácil de ser realizada (SAUSSURE, 1973, p. 166). Dessa forma, embora tenha se afirmado muitas vezes, em nome das ideias saussurianas, que a sincronia nega o passado comparatista de Saussure, ao ler o CLG vemos que o genebrino nos coloca dificuldades para sustentar uma relação dicotômica entre essas duas perspectivas.

Considerando que nós tivemos uma tradução tardia do CLG, em 1970, que colocava o Brasil distante daquela reflexão que aconteceu na Europa, como hoje se situam os estudos saussurianos em relação aos manuscritos - aquilo que se faz no Brasil comparado ao que se faz, por exemplo, na Europa?

É verdade, a tradução do CLG se deu apenas em 1970 no Brasil. Antes disso, o CLG, às vezes, era lido em língua francesa ou em língua espanhola, e, por isso, se conhecia muito pouco. Em 1970, a sua tradução chega ao Brasil já permeado por alguma recepção do CLG na Europa, portanto, com a crítica que a década de 70 já fazia ao CLG. Quando os manuscritos começam a ser motivo de reflexão, no Brasil no final do século XX, é preciso um pouco de cuidado para não cair na esparrela de que há uma diferença entre o CLG e os manuscritos, no sentido de que um conteria o Saussure verdadeiro, e outro, o Saussure que não foi escrito pela sua própria mão. Não! As ideias de Saussure estão no CLG, os manuscritos têm as ideias de Saussure pela sua própria mão. Claro que é uma diferença imensa entre os dois. O campo de estudo sobre Saussure

no Brasil, no final do século XX até agora, tem mostrado bastante maturidade e aumentou significativamente nos últimos anos. Tem se desviado desse tipo de discussão que não é fértil e tem se dirigido, na sua maioria, para um trabalho que relaciona manuscrito e CLG, fazendo com que um ilumine o outro, e reconhecendo as diferenças entre eles sem hierarquizá-los. Nós tivemos muitas atividades em torno de Saussure. Nesse momento, a nossa relação com a Europa é de interlocução muito produtiva. Acho que mudou significativamente depois dos manuscritos e mudou no sentido de aprofundar a reflexão a respeito dos conceitos saussurianos.

Artigos

AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ¹

Ivy Gabrielli Pino de Lima²
Fabiana Pincho de Oliveira³

RESUMO: Com base na perspectiva sociocognitiva da leitura, conforme os trabalhos de Kleiman (2013), Siqueira e Zimmer (2006), Koch e Elias (2010), Silveira e Oliveira (2015), este trabalho apresenta o processo de ativação de conhecimentos prévios, os objetivos do ato de ler e as estratégias cognitivas e metacognitivas. A pesquisa segue a abordagem metodológica qualitativo-interpretativa com aporte quantitativo. A coleta de dados deu-se numa turma do 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Maceió-AL, contando com 31 alunos-participantes, utilizando como instrumentos para a coleta de dados os testes múltipla escolha e teste cloze. Pelo caráter interventivo, a pesquisa também se classifica como pesquisa-ação, pois o contato sistemático dos participantes com os testes possibilitou identificar as suas dificuldades, assim como contribuir para o desempenho na compreensão leitora. Os resultados demonstram que os alunos-participantes sentem dificuldade para compreender as questões inferenciais. É possível concluir que o trabalho sistemático com a aplicação de técnicas e estratégias de leitura poderá surtir efeito positivo se ocorrer com mais frequência nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão leitora. Abordagem sociocognitiva. Teste de múltipla escolha. Teste cloze.

RÉSUMÉ: Sur la base du point de vue socio-cognitive de la lecture, les travaux de Kleiman (2013), Smith et Zimmer (2006), Koch et Elias (2010), Silveira et Oliveira (2015), ce document présente le processus d'activation des connaissances antérieures, objectifs de l'acte de lecture et des stratégies cognitive et métacognitives. L'approche méthodologique est qualitative contribution, d'interprétation et quantitative. La collecte des données a eu lieu dans une classe de la 1ère année de lycée dans une école publique à Maceió-AL, au moyen d'instruments de test à choix multiples et un test de closure. Par nature intervenant, la recherche se classe également que la recherche d'action, pour un contact systématique des sujets de recherche avec les tests nous ont permis d'identifier les difficultés des élèves, ainsi que de contribuer à la performance en compréhension de la lecture. Il a été prouvé que les élèves démontrent des difficultés à comprendre les questions déductives. Le travail didactique avec l'application des techniques et des stratégies de lecture pourrait porter effet positif de fruits si elle a eu lieu le plus souvent dans les écoles.

MOTS-CLÉS: Lecteur compréhension. Approche socio-cognitive. Test à choix multiples. Test de closure.

¹ Este artigo traz um recorte do trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título licenciada em Letras/Português da Universidade Federal de Alagoas.

² Graduanda em Letras/Português pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

³ Professora Doutora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

1 INTRODUÇÃO

Como se sabe, a habilidade de compreensão é essencial para a leitura de qualquer texto, principalmente de textos escritos, em que ela é de suma importância por ser um processo de interação entre leitor, autor e o texto escrito na busca de produção de sentidos. Sem dúvida, é o ato de ler na perspectiva da compreensão que faz o indivíduo desenvolver o intelecto e de se conduzir aos domínios do conhecimento.

Nessa concepção, a leitura é um processo extremamente complexo e importante, podendo ser estudado sob diversas perspectivas, como as diferentes práticas de letramento dentro e fora da escola, a alfabetização, as políticas públicas e o processo de compreensão do ponto de vista cognitivo.

Diante disso, o presente trabalho situa-se numa abordagem sociocognitiva com o objetivo de identificar as dificuldades de compreensão leitora por alunos de uma turma de 1º ano de Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Maceió-AL, tendo em vista o baixo desempenho dos estudantes alagoanos em avaliações nacionais e o relato frequente de professores sobre o pouco interesse dos alunos pelas atividades de leitura.

Nessa perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida por meio de uma metodologia qualitativa de cunho interpretativo e interventivo, uma vez que pretendia detectar as dificuldades de compreensão leitora após o trabalho sistemático com técnicas e estratégias de leitura na sala de aula aplicadas em testes de múltipla escolha e teste *cloze*. A análise dos dados foi feita de forma quantitativa e qualitativa.

A fundamentação teórica baseou-se nos trabalhos de Kleiman (2013), Siqueira e Zimmer (2006), Koch e Elias (2010), Silveira e Oliveira (2015), dentre outros, que defendem a abordagem sociocognitiva da leitura, tendo como foco o processo de ativação de conhecimentos, os objetivos do ato de ler e as estratégias cognitivas e metacognitivas.

2 ASPECTOS SOCIOCOGNITIVOS DA LEITURA

A leitura pode ser caracterizada como um processo mental-cognitivo, envolvendo tanto o conhecimento quanto a aprendizagem, tendo em vista que é na mente do leitor que se dá a compreensão textual. Assim, em razão do aspecto cognitivo da leitura, cabe reconhecer o papel da visão, as ações do cérebro e o uso das memórias acionados no processo, conforme demonstram Silveira e Oliveira (2015, p. 21).

Ainda nessa abordagem, Boso et al. (2010) argumentam que a leitura, por ser definida como um processo cognitivo dependente do entendimento do leitor, utiliza a capacidade de decodificação, e de acessar na memória saberes já assimilados, permitindo a reflexão sobre as novas informações que possam surgir, bem como o processamento destas na mente de cada indivíduo.

Diante dessa complexidade do processo de leitura, o estabelecimento de objetivos é determinante para a compreensão dos textos escritos. A próxima seção esclarecerá o papel dos objetivos na leitura.

2.1 O PAPEL DOS OBJETIVOS DA LEITURA

É possível afirmar que o objetivo principal da leitura está justamente na compreensão daquilo que se lê, ou seja, na atividade de construção de sentido. Siqueira e Zimmer (2006) defendem que o leitor toma parte ativa nesse processo, construindo seu próprio texto à medida que lê o texto original. Silveira e Oliveira (2015) declaram que ler é buscar sentidos diante da informação visual, e não apenas a simples decodificação grafofônica das palavras isoladas.

Koch e Elias (2007, p. 19) mostram que os objetivos do leitor regulam o modo de leitura, ou seja, a depender do interesse com que lemos o texto, essa atividade pode durar muito ou pouco tempo, pode gerar maior ou menor envolvimento com o conteúdo e pode despertar também uma maior ou menor atenção ou curiosidade.

Kleiman (2013) acredita que a capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva. Para ela, o conhecimento prévio e o estabelecimento de objetivos e expectativas de leitura são essenciais para a compreensão. Por isso, a seguir, apresenta-se um pouco mais sobre o funcionamento do conhecimento prévio no processamento das informações no texto escrito.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO PRÉVIO

Durante a produção textual, sabe-se que o escritor traz à tona todos os seus conhecimentos para expor determinado assunto, buscando envolver os leitores. Entretanto, a maneira como a informatividade (equilíbrio entre a informação dada e nova) é trabalhada no texto exigirá mais ou menos empenho do leitor em relação ao acionamento de conhecimento prévio sobre o assunto.

Kleiman (2013, p. 29) ressalta que a compreensão de um texto requer a utilização de experiências, bem como de conhecimentos prévios do leitor, ou seja, ele faz uso de todo o suporte de conhecimentos adquiridos no decorrer da sua vivência. A autora em questão elenca ainda que durante a leitura são acionados diferentes níveis de conhecimento que colaboram para a construção do sentido do texto interagindo si e facilitando a compreensão: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Segundo a autora, a ativação desses conhecimentos é essencial para a realização da estratégia da inferência. A seguir, são diferenciadas as noções de estratégias e técnicas de leitura.

2.3 ESTRATÉGIAS E TÉCNICAS DE LEITURA

As estratégias de leitura são operações mentais utilizadas pelo leitor para facilitar a compreensão das informações que compõem um texto. Assim, tais estratégias buscam auxiliar na construção do sentido, levando em conta também que nem todos aprendem do mesmo modo e nem com a mesma velocidade, podendo inclusive, adotar, dentre os diversos meios estratégicos, aquele a que melhor se adequar. Silveira e Oliveira (2015) acreditam que quanto mais o indivíduo lê, mais desenvolverá a sua habilidade de compreensão e mais automático será o uso das estratégias.

Goodman (apud SILVEIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 23-24,) aponta algumas estratégias básicas de leitura: a predição (capacidade que o leitor tem de fazer suas antecipações ao texto); a seleção (capacidade que o leitor possui de identificar e selecionar o que há de mais relevante para a compreensão); a inferência (capacidade do leitor de tirar conclusões sobre o conteúdo lido a partir da interação entre o conhecimento prévio do leitor e as pistas do texto), a confirmação (capacidade de verificar se as predições e as inferências estão corretas) e a correção (capacidade de retornar ao texto para tentar encontrar sentido no que lê caso não sejam confirmadas as predições e as inferências).

É importante ressaltar ainda que a leitura envolve uma série de fatores de ordem afetiva, emocional e até a predisposição física, pois exige um ambiente tranquilo e o mínimo de concentração, a depender, é claro, do tipo de texto e dos propósitos de leitura. Além disso, o gosto pela leitura também está ligado à questão afetiva. Uma pessoa que tem o hábito de ler faz isso com o maior prazer e tende a ler mais e com mais desenvoltura. No entanto, quem nunca teve prazer pela leitura, conseqüentemente lê pouco e, por essa razão, não consegue ler estrategicamente.

As autoras Siqueira e Zimmer (2006) referem-se à tendência que há em caracterizar a leitura como meio de integração de informações, dando ênfase às estratégias ascendente (*bottom-up*), descendente (*top-down*) e integradora.

A estratégia ascendente geralmente é utilizada quando ocorrem as seguintes situações: falta de conhecimento prévio do assunto tratado, maior complexidade do texto ou falta de experiência com o código escrito. Siqueira e Zimmer (2006) enfatizam que, na estratégia ascendente, as habilidades de decodificação são necessárias não só na fase de aquisição da leitura, mas por toda a vida do leitor. Nesse sentido, o uso dessa estratégia tem algumas implicações como o maior destaque para o processo de decodificação e a compreensão plena do texto através da persistência do leitor.

Já a estratégia descendente focaliza tanto a interpretação quanto o conhecimento prévio do leitor. Para essa estratégia, as implicações são o foco no reconhecimento global das palavras e o entendimento de que para entender não significa apreender toda a mensagem e fazer uma interpretação qualitativa dos erros de leitura oral.

Além das estratégias ascendente e descendente, há também a estratégia integradora, que procura explicar a leitura como uma atividade que se faz por meio da integração de várias habilidades que são ativadas simultaneamente no processamento da informação. Assim, tanto a abordagem da leitura como a interação entre leitor e texto quanto a ênfase da leitura como atividade capaz de integrar habilidades têm tarefas essenciais. As implicações da estratégia integradora no ambiente escolar consistem em fazer com que os alunos lidem com o texto na sua totalidade e que não deixem de utilizar estratégias que facilitem o processo de interpretação; fazendo com que o professor considere o leitor como um “processador ativo do texto” e conceba a leitura como processo contínuo de levantamento e verificação de hipóteses.

Orlandi (apud SILVEIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 27) destaca que a compreensão de um texto pode admitir níveis desde a tarefa básica e inteligível de reconhecer palavras isoladas, passando pelo nível de interpretação do que está expresso no texto, até o nível de compreensão das ideias implícitas no texto.

Por isso, as técnicas de leitura têm um papel fundamental no processo de compreensão e precisam ser reconhecidas pelos alunos, uma vez que variam conforme o grau de dificuldade do tema do texto, o reconhecimento do gênero textual e também do objetivo que se busca com a atividade de leitura.

Segundo Silveira (2015), as técnicas de leitura são *skimming*, *scanning*, *main points* e leitura crítica. Ao visualizar a primeira página de um jornal, o leitor usa a técnica *skimming*

para buscar uma notícia de interesse. Ao consultar um livro, por meio dessa técnica, o leitor seleciona os primeiros ou os últimos parágrafos, as tabelas, o título, subtítulo, o sumário e os outros organizadores para ter uma ideia geral sobre o tema do texto. É uma espécie de varredura do texto. O *scanning* é a técnica de leitura usada para buscar uma informação específica no texto. O leitor utiliza esta técnica ao consultar o dicionário, um site, uma lista bibliográfica, entre outros gêneros ou portadores de textos, sempre na busca de uma informação pontual. Já a técnica do *main points* realiza-se quando a leitura tem o objetivo de identificar ideias mais importantes do texto para recuperação futura. Ao fazer um resumo, por exemplo, deve-se ler o texto mais de duas vezes, grifar as palavras-chave, destacar os tópicos discursivos dos parágrafos. Finalmente, a leitura crítica é a técnica em que o leitor estabelece um diálogo com o texto, avaliando o seu conteúdo, fazendo inferências das suas subjacências, dos implícitos, das intenções do autor, buscando informações sobre as condições de produção do texto.

Além dessas técnicas, como bem lembram Silveira e Oliveira (2015), são bons instrumentos de compreensão textual os testes de múltipla escolha e as atividades de retextualização (resumos orais e escritos, assim como os esquemas, os mapas conceituais, os diagramas, dentre outros recursos).

Desse modo, vale salientar que a presença do professor é de suma importância para exercitar qualquer técnica de leitura em sala de aula. Com a realização de várias experiências de leitura, os alunos tendem a ficar mais seguros e autônomos, pois passam a incorporar as técnicas às leituras diárias na escola e fora dela.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico desta pesquisa consistiu na seleção de testes⁴ de múltipla escolha e testes *cloze* e na sua aplicação numa turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública em Maceió-AL. A partir da coleta, os resultados e as dificuldades de compreensão leitora foram analisadas de forma qualitativa, interpretativa, com aporte quantitativo. Como consequência, esperava-se que os estudantes tivessem alguma melhora significativa após o trabalho sistemático com técnicas e estratégias de leitura presentes nos testes aplicados.

⁴ Os testes utilizados nesta pesquisa foram empregados como instrumentos de coleta de dados em trabalhos de conclusão de curso e em dissertações de mestrado de pesquisadores do Grupo de Estudos do Texto e da Leitura – perspectivas interdisciplinares (Getel).

Nesse sentido, faz-se necessária uma breve explanação sobre a importância dos dois tipos de testes selecionados como instrumentos de avaliação da compreensão leitora. Antes disso, faz-se uma descrição da escola e dos participantes da pesquisa.

3.1 DESCRIÇÃO DA ESCOLA E DOS PARTICIPANTES

O Colégio da Polícia Militar de Alagoas, denominado Colégio Tiradentes, foi criado em 1992 e surgiu de uma aspiração antiga da Polícia Militar de Alagoas em ter um estabelecimento de ensino de qualidade. A escola destaca-se não apenas em disciplina, pontualidade, assiduidade e comprometimento dos docentes, mas principalmente pelos resultados acadêmicos conquistados ao longo de sua existência: 1ª colocação entre as escolas públicas de Alagoas no Enem 2008, 2010 e 2011, 2012; troféu e medalhas na Olimpíada Brasileira de Matemática, dentre outros destaques e prêmios que fazem do Colégio Tiradentes a instituição da rede estadual de ensino com os melhores resultados.

Ao todo foram 31 alunos colaboradores, sendo 18 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Com base nos dados obtidos no questionário aplicado, foi traçado um perfil dos participantes: a idade variava entre 14 e 16 anos, tendo a maioria 15 anos de idade; mais da metade dos alunos sempre estudou em escolas públicas.

Em relação ao perfil leitor, os estudantes declararam-se leitores razoáveis, costumam ler mais livros de ficção (50%) e não tinham o hábito de ler jornais nem revistas, mas costumavam ler os assuntos que lhes interessam na tela do computador. Apontaram a dificuldade de concentração como o maior entrave para a fluência na leitura.

3.2 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA: TESTE DE MÚLTIPLA ESCOLHA E TESTE *CLOZE*

O teste de compreensão de múltipla escolha (TCME), bem como os demais testes educacionais, foi difundido no Brasil em meados da década de 70 através da perspectiva tecnicista de educação, que se baseava no modelo tradicional de verificação do nível do conhecimento. Hoje, apesar desse tipo de teste constituir um dos meios mais eficientes para diagnosticar o ensino, o relato de alguns professores e alunos da escola participante desta pesquisa mostra que o TCME vem sendo cada vez menos utilizado no contexto escolar,

principalmente na rede pública. No entanto, continua sendo utilizado em concursos públicos e em avaliações nacionais, tais como o ENEM e a Prova Brasil.

A técnica *cloze*, conforme Santos, Boruchovitch e Oliveira (2009), é considerada versátil e pode ser organizada de diferentes modos, a depender do objetivo de leitura e do grau de dificuldade que se pretende atingir, tais como: o *cloze* lexical, o *cloze* gramatical, o *cloze* de múltipla escolha, o *cloze* cumulativo, o *cloze* labirinto, o *cloze* pareado, o *cloze* restringido, o *cloze* com chaves de apoio, o *cloze* pós-leitura oral e o *cloze* interativo.

Ao preencher as lacunas, o leitor deve buscar aquele vocábulo que melhor condiz com o sentido do texto e, para isso, fará uso da inferência, como meio de fazer previsões, levantar hipóteses sobre o texto e tentar encaixar adequadamente as palavras, avaliando a coesão e coerência do texto.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, os resultados da pesquisa são divulgados por meio de tabelas e quadros⁵, acompanhados por comentários e observações com o intuito de analisar tais resultados. No total, foram aplicados cinco testes de compreensão e um questionário para identificação do perfil leitor dos participantes. Foram três testes de múltipla escolha e dois testes *cloze*.

4.1 O PRIMEIRO TESTE APLICADO

O primeiro teste aplicado foi o de compreensão de múltipla escolha (TCME). Compreende três textos e sete questões com cinco alternativas, sendo apenas uma a ser marcada. Os textos são compostos predominantemente por sequências expositivas, correspondentes ao gênero vulgarização científica, e contam com uma linguagem bem didática e de fácil compreensão. Segue abaixo o quadro com o desempenho dos participantes e a identificação dos descritores envolvidos em cada questão.

⁵ Os quadros e as tabelas apresentados foram inspirados em modelos empregados na dissertação de mestrado de Kayllene Leite Rocha Santos, intitulada *A compreensão leitora entre alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior de Alagoas: uma pesquisa-ação interventiva*, defendida no Profletras em 2016.

QUESTÕES	1º ANO				HABILIDADES E CONHECIMENTOS EXIGIDOS (DESCRITORES)
	ACERTOS		ERROS		
	F	FR%	F	FR%	
1	30	96,78%	1	3,22%	Inferência, exigindo conhecimento prévio, conhecimento de mundo
2	28	90,32%	3	9,68%	Localização de informação explícita no texto
3	31	100%	0	0%	Localização de informação explícita no texto e inferência simples sintetizadora de uma passagem
4	30	96,78%	1	3,22%	Inferência simples sintetizadora de uma passagem
5	19	61,3%	12	38,7%	Inferência pragmática, exige conhecimento pragmático do gênero mito popular
6	21	72,41%	8	27,59%	Localizar informação explícita no texto
7	24	82,75%	5	17,25%	Inferência, exigindo conhecimento prévio, conhecimento de mundo e inferência simples, baseada em sinonímia lexical

Quadro 1 – 1º teste de múltipla escolha - “Texto 1: Folha de Textos – Coelho, Golfinhos e Boitatá ”
 Fonte: elaborados pelas autoras, 2017.

Como se pode notar, no Quadro 1, tanto nas questões de localização de informações explícitas no texto quanto no tocante às questões que envolvem inferência, os alunos obtiveram sucesso, em sua maioria. No teste em tela, podemos destacar as quatro primeiras questões, pois mais de 90% da turma alcançou um bom desempenho. A questão cinco, por sua vez, apresentou a dificuldade dos alunos na realização da inferência pragmática em relação ao mito popular referenciado no texto. Em outras palavras, a falta de conhecimento prévio do tipo enciclopédico mostrou-se determinante na compreensão dessa questão.

4.2 O SEGUNDO TESTE APLICADO

O texto lacunado intitulado *Estrelas do mar* foi o primeiro teste *cloze* aplicado. A atividade contou com 31 informantes. A turma considerou esse tipo de teste interessante, pois nunca tinha feito uma atividade semelhante. Os alunos demoraram aproximadamente 30 minutos para preencher os espaços.

O texto é composto predominantemente pela sequência textual narrativa e contém 31 lacunas correspondendo ao apagamento principalmente dos verbos. Cabe ao aluno, nesse tipo

de teste, fazer uso de estratégias de leitura para poder aplicar as palavras adequadamente nos espaços. Dessa forma, é importante que se ativem os conhecimentos enciclopédico e linguístico, ou seja, que cada aluno busque em seu repertório cultural os vocábulos que podem ser empregados nas lacunas de acordo com o sentido e com as regras de constituição da oração. Cabe salientar, assim, a importância da coesão e da coerência em busca da adequabilidade lexical. Notam-se, no Quadro 2, os resultados a partir dos dados colhidos.

Continua

TEXTO ESTRELAS DO MAR									
CLOZE: (31 informantes) – 1º ANO									
Nº	Palavra esperada	Nº de palavras esperadas	%	Nº de palavras aceitáveis	%	Nº de palavras inaceitáveis	%	Nº de espaços em branco	%
1	MORAVA	2	7	28	90	1	4	-----	---
2	COLÔNIA	----	---	30	97	1	4	----	---
3	CAMINHAVA	3	10	11	35	17	55	----	---
4	INSPIRAR	1	4	28	90	----	---	2	7
5	CERTO	8	26	11	35	12	39	----	---
6	VIU	19	62	2	7	10	33	----	---
7	DEPOIS	----	---	30	97	----	---	1	4
8	DE	30	97	1	4	----	---	----	---
9	AREIA	8	26	23	74	----	---	----	---
10	VOLTA	24	78	7	23	----	---	----	---
11	PERGUNTOU	12	39	7	23	12	39	----	---
12	JOVEM	26	84	5	16	----	---	----	---
13	SOL	20	65	11	35	----	---	----	---
14	MORRER	19	62	12	39	----	---	----	---
15	ESCRITOR	29	94	2	7	----	---	----	---
16	MILHARES	19	62	4	13	8	26	----	---
17	MUNDO	17	55	14	45	----	---	----	---
18	ESTRELAS DO MAR	10	33	2	7	19	62	----	---
19	DIFERENÇA	4	13	27	87	----	---	----	---

TEXTO ESTRELAS DO MAR									
CLOZE: (31 informantes) – 1º ANO									
Nº	Palavra esperada	Nº de palavras esperadas	%	Nº de palavras aceitáveis	%	Nº de palavras inaceitáveis	%	Nº de espaços em branco	%
21	VAI	11	36	12	39	8	26	----	---
22	PEGOU	9	29	21	68	1	4	----	---
23	JOGO	14	45	17	55	----	---	----	---
24	PARA	3	10	21	68	6	20	1	4
25	FIZ	8	26	17	55	6	20	----	---
26	ESCREVER	1	3	30	97	----	---	----	---
27	PRAIA	30	97	1	4	----	--	----	---
28	COMEÇARAM	21	68	9	29	1	4	----	---
29	VOLTA	29	94	2	7	----	--	----	---
30	QUEREM	4	13	17	55	10	33	----	---
31	SEJAMOS	-----	---	23	74	8	26	----	---

Quadro 2 - apuração do teste Cloze - Estrelas do Mar

Fonte: elaborados pelas autoras, 2017.

Para a apuração do teste *cloze*, foi considerado o preenchimento das lacunas de acordo com as seguintes variáveis: palavras esperadas (idênticas ao texto-fonte), palavras aceitáveis (sinônimas ou adequadas ao contexto), não aceitáveis (incoerentes) e os espaços deixados em branco.

De acordo com o quadro acima, nota-se que raramente os alunos deixaram espaços em branco. A maior parte preencheu com palavras esperadas ou aceitáveis (sinônimas). As lacunas que apresentaram melhor desempenho foram quanto à preposição “de” e o substantivo “praia”, cerca de 97% dos informantes. Provavelmente, acertaram o preenchimento do espaço com a preposição correta porque conheciam o complemento exigido pelo verbo (se tratava ‘de’...) e acertaram da mesma forma o substantivo esperado porque certamente fizeram a leitura tanto do que vinha antes quanto depois da lacuna a ser preenchida, já que a expressão que antecede ao espaço em branco faz referência a voltar a algum lugar (nesse caso, à “praia”).

No entanto, o pior desempenho foi quanto ao preenchimento do substantivo “estrelas-do-mar”, 62% dos informantes, talvez pelo estranhamento dessa espécie ou por falta de atenção

durante a leitura. Dessa forma, cabe salientar que houve, no geral, um desempenho satisfatório dos alunos que colaboraram com a pesquisa, embora relatassem não terem familiaridade com esse tipo de teste.

4.3 O TERCEIRO TESTE APLICADO

O teste lacunado, cujo título é *Ser celebridade – vantagens e desvantagens*, apresentou um artigo de opinião, composto predominantemente pela sequência argumentativa. O teste contém 11 lacunas, correspondendo ao apagamento das expressões conectivas do texto. Contou com a colaboração de 28 alunos.

TEXTO SER CELEBRIDADE – VANTAGENS E DESVANTAGENS									
CLOZE: (28 informantes) – 1º ANO									
Nº	Palavra esperadas	Nº de palavras esperadas	%	Nº de palavras aceitáveis	%	Nº de palavras inaceitáveis	%	Nº de espaço em branco	%
1	HOJE EM DIA	----	---	----	---	28	100	----	-
2	ENTRETANTO	----	---	8	29	20	72	----	-
3	DE FATO	----	---	6	22	22	79	----	-
4	NA MINHA OPINIÃO	----	---	----	---	28	100	----	-
5	COMO SE SABE	----	---	2	7	26	93	----	-
6	ALÉM DISSO	----	---	-----	---	28	100	----	-
7	POR OUTRO LADO	----	---	10	36	18	65	----	-
8	COMO CONSEQUÊNCIA	----	---	----	---	28	100	----	-
9	ADEMAIS	----	---	----	---	28	100	----	-
10	POR ISSO	----	---	----	---	28	100	----	-
11	PARA CONCLUIR	----	---	6	22	22	79	----	-

Quadro 3 - apuração do teste cloze - ser celebridade – vantagens e desvantagens

Fonte: elaborados pelas autoras, 2017.

Com base no levantamento dos dados acima, é possível perceber que os alunos não obtiveram um resultado satisfatório no desenvolvimento da atividade. Nenhum dos estudantes

utilizou as palavras esperadas e mais da metade deles preencheram com palavras incoerentes, inaceitáveis. No entanto, nenhum espaço foi deixado em branco.

O fato é que se esperava um melhor resultado, tendo em vista que é o segundo teste *cloze* aplicado. Sendo assim, podemos destacar que os 28 colaboradores apresentaram muita dificuldade para reconhecer as relações lógicas de sentido entre as sentenças e parágrafos, diferentemente do desempenho com a sequência narrativa.

Os participantes demonstraram mais dificuldade nas lacunas 3, 4 e 5, já que são preenchidas por expressões conhecidas como modalizadores, que indicam opinião. A explicação para tal fato é que geralmente os alunos aprendem na escola que não se deve usar esse tipo de expressão em suas dissertações.

4.4 O QUARTO TESTE APLICADO

O quarto teste era composto por dois textos, cujos títulos são “As dores do espírito e as dores dos músculos” e “A enxaqueca”, seguidos por dez questões de múltipla escolha. Os textos são classificados como crônica e texto de vulgarização científica. O teste contou com a participação de 23 alunos-colaboradores.

Os alunos levaram cerca de 40 minutos para a realização da atividade. Foi notável a insatisfação e o desinteresse da turma com o segundo TCME, algo que refletiu inclusive no desempenho.

Continua

TESTE DE MÚLTIPLA ESCOLHA - “TEXTO 1: AS DORES DO ESPÍRITO E AS DORES DOS MÚSCULOS – TEXTO 2: ENXAQUECA”					
QUESTÕES	1º ANO C				HABILIDADES E CONHECIMENTOS EXIGIDOS (DESCRITORES)
	ACERTOS		ERROS		
	F	FR%	F	FR%	
1	5	21,74%	18	78,26%	Inferência, exigindo conhecimento prévio, conhecimento de mundo
2	4	21,%	15	78,9%	Inferência pragmática, exige conhecimento pragmático dos gêneros textuais
3	17	74%	6	26%	Inferência simples de base parafrástica
4	11	47,9%	12	52,1%	Localização de informação explícita no texto

TESTE DE MÚLTIPLA ESCOLHA - “TEXTO 1: AS DORES DO ESPÍRITO E AS DORES DOS MÚSCULOS – TEXTO 2: ENXAQUECA”					
QUESTÕES	1º ANO C				HABILIDADES E CONHECIMENTOS EXIGIDOS (DESCRITORES)
	ACERTOS		ACERTOS		
	F	F	F	F	
5	20	87%	3	13%	Inferência simples sintetizadora de uma passagem
6	11	47,9%	12	52,1%	Localização de informação explícita no texto
7	13	38%	8	62%	Localização de informação explícita no texto e inferência simples
8	1	4,3%	22	95,7%	Localização de informação explícita no texto e inferência simples
9	14	60,9%	9	39,1%	Localização de informação explícita no texto e inferência simples
10	10	45,5%	12	54,5%	Inferência pragmática, exige conhecimento pragmático do gênero piada

Quadro 4 - Acertos e erros do segundo TCME aplicado

Fonte: elaborados pelas autoras, 2017.

No geral, os alunos erraram mais do que acertaram as questões, como é possível notar no quadro acima. Tiveram dificuldade tanto nas questões que envolvem inferência, como as questões 1, 2 e 10, quanto nas de localização explícita de informações, como os quesitos 6 e 8. Tal resultado confirmou dados obtidos em outras pesquisas sobre avaliação da compreensão leitora desenvolvida por pesquisadores dos GETEL, a exemplo da dissertação de mestrado de Santos (2016).

4.5 O QUINTO TESTE APLICADO

Os alunos demoraram mais do que o habitual, tanto pela quantidade de questões quanto pelo número de textos, que traziam gêneros variados. Demoraram cerca de uma hora para a realização do terceiro TCME e tal desempenho era previsível, tendo em vista a quantidade de textos (05) e o número de questões (15). Esse teste contou com 28 colaboradores.

TESTE DE MÚLTIPLA ESCOLHA – FOLHA DE TEXTOS: “TEXTO 1: SAUDADES; TEXTO 2: A TELEVISÃO E O PERIGO DA BANALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA; TEXTO 3: CANECA: ÍCONE DA GERAÇÃO ‘VERDE’; TEXTO 4: PROCESSO SIMBÓLICO;- TEXTO 5: MUITO MAIS DO QUE ISCA”					
QUESTÕES	1º ANO				HABILIDADES E CONHECIMENTOS EXIGIDOS (DESCRITORES)
	ACERTOS		ERROS		
	F	FR%	F	FR%	
1	20	71,5%	8	28,5	Inferência, exigindo conhecimento prévio, conhecimento de mundo
2	9	32,2%	19	67,8%	Inferência, exigindo conhecimento prévio, conhecimento de mundo
3	21	75%	7	25%	Localização de informação explícita no texto
4	9	32,2%	19	67,8%	Identificação das chamadas marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
5	6	21,5%	22	78,5%	Identificação das finalidades de textos de diferentes gêneros
6	23	82,2%	5	17,8%	Localização de informação explícita no texto
7	5	17,8%	23	82,2%	Inferência simples
8	15	53,5%	13	46,5%	Inferência simples
9	13	46,5%	15	53,5%	Inferência de sentido de uma palavra ou expressão
10	10	35,8	18	64,2%	Inferência simples
11	12	42,8%	16	57,2%	Inferência simples
12	7	25%	21	75%	Inferência simples sintetizadora de uma passagem do texto.
13	12	42,8%	16	57,2%	Inferência simples
14	8	28,5%	20	71,5	Inferência de uma informação implícita num texto
15	11	39,2%	17	60,8	Inferência do sentido de uma palavra ou expressão do texto.

Quadro 5 - Acertos e erros do terceiro TCME aplicado

Fonte: elaborados pelas autoras, 2017.

De acordo com o quadro acima, os alunos se identificaram mais com questões de localização de informação explícita no texto (75% e 82,2%). Demonstraram também muita dificuldade quanto à inferência simples sintetizadora de uma passagem, à inferência de uma

informação implícita em um texto, à inferência simples e à identificação da finalidade de textos de diferentes gêneros. Desse modo, mais uma vez, os dados confirmam que a dificuldade se encontra na estratégia de inferência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa estabeleceu como objetivos identificar as dificuldades que os alunos do 1º ano de uma escola estadual de Maceió tinham no tocante à compreensão de um texto escrito e, nesse processo de avaliação da compreensão leitora, realizar algumas experiências de leitura com vistas a desenvolver o uso de estratégias e técnicas de leitura. Para realizar tal intento, a pesquisa buscou aporte teórico na perspectiva sociocognitiva da leitura (KATO, 2002; KLEIMAN, 2013; BOSO et al., 2010; SIQUEIRA; ZIMMER, 2006; KOCH; ELIAS, 2007; SILVEIRA; OLIVEIRA, 2015).

Em termos metodológicos, a pesquisa classifica-se como uma pesquisa-ação de cunho interventivo, seguindo uma abordagem qualitativa com aporte quantitativo. Os instrumentos de avaliação leitora utilizados foram o teste *cloze* (BORTOLANZA; COTTA, 2012; SANTOS, BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009), o teste de múltipla escolha e o questionário para identificação do perfil leitor dos participantes.

Nos momentos de discussão dos resultados dos testes, a turma mostrou-se bastante participativa e atenta quanto à percepção dos erros que cometeram. A apuração dos testes aplicados confirmou os resultados obtidos por outros pesquisadores: a grande dificuldade no processo de compreensão de textos escritos encontra-se na estratégia da inferência e no reconhecimento de relações lógicas de sentido.

Foi possível observar que alguns alunos ainda têm dificuldade para compreender um texto por mais simples que ele seja. O trabalho com a aplicação de técnicas e estratégias de leitura poderia ter resultado mais proveitoso se ocorresse por um tempo mais longo na turma selecionada. O desempenho insatisfatório da turma também pode ser explicado como desinteresse ou falta de atenção para realizar tais atividades, principalmente quando entenderam que o propósito não era obter nota. Mesmo assim, os que se dedicavam conseguiam obter sucesso ou uma melhora significativa no resultado de cada teste realizado.

Os resultados desta pesquisa também mostram a importância do trabalho sistemático com a leitura na sala de aula. Cada vez mais o aluno precisa saber que ler não significa somente a mera decodificação das palavras, mas a construção dos sentidos. Para isso, a atuação do

professor, apoiada pela escola, é fundamental na promoção de espaços para os diferentes tipos de leitura, atendendo a diferentes objetivos.

REFERÊNCIAS

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; COTTA, Maria Amélia de Castro. Emprego da técnica cloze como instrumento para melhorar o desempenho em leitura. **Revista Signo**. v. 37, n. 63 (2012). Disponível em:

<<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/2912>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

BOSO, Augiza Carla et al. Aspectos cognitivos da leitura: conhecimento prévio e teoria dos esquemas. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis**, v. 15, n. 2, p. 24-39, jul./dez. 2010. Disponível em:

<http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/view/716/pdf_39>. Acesso em: 18 abr. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Matrizes da Prova Brasil e do Saeb**. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/matrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb>>. Acesso em 12 mar. 2017.

KATO, Mary. **O Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KLEIMAN, Angela. Texto e leitor: **Aspectos cognitivos da leitura**. 15 ed. São Paulo: Pontes, 2013.

PEREIRA, Vera Wannmacher; GUARESI, Ronei. (Orgs.). **Estudos sobre leitura: Psicolinguística e interfaces**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Luciane de (Orgs). **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SANTOS, Kayllene Leite da Rocha. **A compreensão leitora entre alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior de Alagoas: uma pesquisa-ação interventiva**. 2016. 147f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso; OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de. **Leitura: abordagem cognitiva**. Maceió: Edufal, 2015.

SIQUEIRA, Maity; ZIMMER, Márcia Cristina. Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. **Rev. de Letras**, n. 28, v. 1/2 - jan/dez. 2006.

PROJETO 'FOS NO PONTAL': O DESAFIO DO FRANÇAIS SUR OBJECTIF SPÉCIFIQUE EM UMA COMUNIDADE DE ARTESÃOS

Marliene Felix da Silva
Rosária Cristina Costa Ribeiro

RESUMO: *As mudanças econômicas mundiais ocorridas na metade do século XX transformaram o ensino de língua estrangeira. Diante das novas necessidades advindas e das novas exigências, surgiu nas salas de aula de língua estrangeira um novo público com demandas específicas, composto por profissionais de diversas áreas cujo objetivo era a aprendizagem de um idioma em um curto período de tempo. Dessa forma, o FOS (Français sur objectif spécifique) nasce no seio do FLE (Français Langue Étrangère) em resposta às necessidades desse novo público. O objetivo deste artigo é apresentar e discutir sobre o desafio de elaborar um curso de FOS, projeto-piloto, destinado aos artesãos do bairro Pontal da Barra, em Maceió-AL, tendo em vista as necessidades específicas desse grupo no que concerne na aprendizagem da língua francesa, uma vez que mantém um contato direto com os turistas francófonos na relação de comércio, e assim exercerem sua atividade profissional diferenciada. Para o desenvolvimento do curso de FOS, seguiu-se a pesquisa-ação qualitativa, aliada à técnica do Estudo de caso em FOS. A elaboração do material didático utilizado nas sessões de aulas foram essenciais na condução da aprendizagem, principalmente nas atividades com simulações globais e o jeu de rôle. Verificou-se que o desenvolvimento do curso de FOS atendeu aos objetivos de aprendizagem do público-alvo, uma vez que foram capazes de comunicar-se em língua francesa dentro de um contexto de comércio, de compra e venda de artigos artesanais em "Filet" bordado.*

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino/aprendizagem. Français langue étrangère. Français sur Objectif Spécifique . artesãos. Pontal da Barra.*

RÉSUMÉ: *Les changements économiques mondiaux passés pendant le XXe siècle ont modifié l'enseignement/apprentissage de langue étrangère. En face de ces nouveaux besoins et de ces nouvelles exigences, a-t-il apparu dans le cours de langues un nouveau public qui avait des besoins spécifiques, composé par des professionnels de divers domaines dont l'objectif était l'apprentissage d'une nouvelle langue dans le délai le plus court le possible. De cette façon, le FOS (Français sur objectif spécifique) naît au sein du FLE (Français Langue Étrangère), comme réponse aux besoins de ce nouveau public. L'objectif de cet article est présenter et discuter sur les défis d'élaborer un cours de FOS, projet-pilote, destinée aux artisans du quartier du Pontal da Barra, à Maceió - AL, basée sur les nécessités spécifiques de ce groupe par rapport à la langue française, puisque le tourisme provoque dans cette région un contact direct avec des touristes francophones, et, de cette façon, les aider à réaliser leurs ventes. Pour pouvoir développer ce cours de FOS, on a utilisé la recherche-action, dans une recherche qualitative, avec l'étude de cas en FOS. Le matériel didactique utilisé dans les séances ont été essentiels dans la conduite du processus d'enseignement/apprentissage surtout dans les activités de simulation globales et de jeu de rôles. À chaque pas, les apprenants atteignaient leurs objectifs, malgré le temps très court du cours, pour être un projet expérimental, et s'instrument avec les activités. On a vérifié pendant le développement du cours que le FOS a accompli les objectifs du groupe de se faire comprendre et comprendre la langue française dans le contexte du commerce d'artisanat de filet brodé.*

1 INTRODUÇÃO

A ideia de formar o professor a elaborar um curso de língua pode parecer surpreendente em uma época em que o mercado regurgita produtos de ensino[...] (COURTILLON, 2003, p. 5)¹.

O ensino de língua francesa no estado de Alagoas se encontra muitas vezes restrito aos cursos particulares e longe da realidade financeira da maior parte da população alagoana. O desafio, então, é conseguir atingir os diversos públicos existentes, superando a questão econômica. Por outro lado, nem sempre o FLE (Francês como Língua Estrangeira - *Français Langue Étrangère*), mais geral e amplo, atende às necessidades de cada uma das particularidades que se apresentam. Assim, surge o FOS (Francês para Objetivos Específicos - *Français sur Objectifs Spécifiques*) na década de 1990, dando novo fôlego ao ensino da língua francesa (CUQ; GRUCA, 2005). Derivado do "francês de especialidades", o FOS apresenta-se como uma prática metodológica voltada para alunos já adultos, que têm pouco tempo disponível para aprender a língua francesa e a utilizarão em um contexto específico. Este artigo apresenta os resultados de um projeto de extensão que buscou atender às necessidades dos artesãos do bairro do Pontal da Barra, em Maceió – AL, a partir da detecção de uma demanda específica.

A cidade de Maceió está localizada na região nordeste do Brasil e é conhecida como um dos principais destinos turísticos devido à sua riqueza natural e cultural. O bairro Pontal da Barra, local de realização do projeto, é considerado um dos mais importantes bairros históricos da região, onde concentra um dos principais polos de produção de artigos artesanais, com destaque para o filé bordado, técnica de bordado feita à mão em uma malha cujo o bordado é colorido, rico e intenso. O filé bordado², que tem seu nome originado do termo francês *Filet*, foi registrado como Patrimônio imaterial de Alagoas pelo conselho Estadual de Cultura, registro que garante a conservação dessa tradição local que é considerada um ícone da cultura do estado de Alagoas.

¹ "L'idée de former l'enseignant à élaborer un cours de langue peut paraître surprenante à une époque où le marché regorge de produits d'enseignement: manuels de langue, cahiers d'exercices divers, outils multimédias sophistiqués, exploration de l'internet, etc."(COURTILLON, 2003, p. 15).

² Simulação com representação de papéis específicos.

Além da conservação da tradição local o filé bordado também apresenta um papel fundamental na economia do bairro e do estado, sendo grande parte dos moradores do Pontal da Barra artesãos que produzem essa obra única e que têm na sua venda uma fonte de renda. Para isso, a Associação de Artesãos do Pontal da Barra, que trabalha com a produção de roupas e artigos em filé bordado, buscou através da aprendizagem da língua francesa melhorar seu atendimento aos turistas francófonos, que constantemente visitam a região, e expandir seus negócios futuros.

A partir do projeto citado anteriormente, foi desenvolvido um curso de curta duração, no segundo semestre de 2016, com aulas ministradas por estudantes do curso de graduação Letras-Francês da Universidade Federal de Alagoas.

2 METODOLOGIA E TIPOLOGIA DE PESQUISA: BREVE APRESENTAÇÃO

Tendo em vista a participação e a ação direta das pesquisadoras, no decorrer do projeto, tomamos como base para a nossa orientação metodológica a pesquisa-ação. É comum encontrarmos as expressões “pesquisa-ação” e “pesquisa-participante” como sinônimas no âmbito da pesquisa, dada as suas características de participação, porém “além da participação a pesquisa-ação supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que não se encontra na pesquisa participante” (THIOLLENT, 1986, p. 7).

De acordo com Thiollent (1986), pesquisa-ação pode ser definida como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

A pesquisa-ação também contribui com a análise da prática docente, uma vez que os pesquisadores “pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 1986, p. 16). Ou seja, neste tipo de pesquisa há uma maior interação entre os pesquisadores e as pessoas implicadas na situação investigada. Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo é necessário que se estabeleça o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, além da apresentação de dados predominantemente descritivos (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para o projeto de pesquisa sobre a importância do FOS na Associação de Artesãos do Pontal da Barra seguiu-se um planejamento flexível, pois para Gil (2002) o que difere a

pesquisa-ação das demais pesquisas convencionais é a sua flexibilidade durante as etapas do seu planejamento, pois esse tipo de pesquisa envolve diretamente pesquisadores e as pessoas implicadas na investigação. Segundo Thiollent (1986), essas pessoas sempre têm algo a “dizer” e “fazer”, caracterizando a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa dinâmica em que todos participam, pesquisadores e as pessoas da situação observada.

Além da participação e intervenção dos pesquisadores no decorrer do projeto, a pesquisa-ação também está associada à sua capacidade de aprendizagem, sendo nas últimas décadas presente no contexto das pesquisas educacionais. Conforme citado nos parágrafos anteriores, a pesquisa-ação oferece uma flexibilidade tanto no que diz respeito às fases do projeto, quanto na possibilidade de serem utilizadas outras técnicas durante suas etapas, como questionários, entrevistas etc. Por tratar-se de um projeto de pesquisa que tem como objetivo o ensino do FOS na associação dos artesãos do Pontal da Barra, o tipo de metodologia em FOS utilizado foi o estudo de caso, ou seja, uma técnica bastante utilizada para o ensino do francês do comércio, negócios dentre outros, o que levou a uma preparação constituída por diversas visitas à comunidade e uma intensa carga de leitura a respeito do filé bordado, sua origem, sua história e seu envolvimento socioeconômico.

Assim, o projeto se iniciou com uma série de reuniões e visitas para detectar a demanda e as exatas necessidades da comunidade. Para isso, foram realizadas reuniões sob orientação da Prof. Dra. Rosária Cristina Costa Ribeiro responsável pelo projeto, consultas a trabalhos de pesquisa já realizados no Pontal da Barra com artesãos e grupos de pesquisa na área de Sociologia e Antropologia (Ufal), materiais impressos como cadernos culturais sobre a arte local e vídeos disponíveis em sites. Destacamos também a importância de entrevistas com a presidente da associação dos artesãos e com alguns artesãos, pois a partir dessas informações identificamos as necessidades específicas do grupo em geral, para a elaboração dos planos de aula e dos materiais a serem utilizados em aula.

Durante os quatro primeiros meses do projeto, foi realizado um levantamento bibliográfico, seguido de uma análise das referências bibliográficas a respeito do FOS. Após esse estudo inicial, foram realizadas as primeiras visitas para estudo de caso. Em seguida, foram selecionados os alunos por intermédio da associação. De modo geral, todos os interessados foram convidados a participar. Nesse momento, a questão da disponibilidade de horário foi a questão mais problemática, pois as voluntárias só poderiam se deslocar até a associação no período da tarde, horário em que o comércio local está aberto. Em um terceiro momento, foram feitas reuniões com os interessados, questionários foram elaborados, visitas

à Secretaria de Turismo de Alagoas e participação nas reuniões do grupo de Antropologia, junto ao curso de Bacharelado em Ciências Sociais, para recolher informações tanto sobre o próprio *Filet* quanto sobre a comunidade e seu ecossistema.

Na quarta fase do projeto, foram realizadas reuniões para desenvolvimento de planos de aula e atividades a serem desenvolvidas com os alunos-artesãos. Para a elaboração dos materiais, utilizou-se como recurso diálogos e atividades de produção e comunicação orais retiradas de livros para o ensino de FLE, porém direcionados ao conteúdo específico do FOS, além da confecção de material próprio que atendesse às necessidades mercadológicas do filé. Como já citado, a técnica de ensino em FOS durante o projeto foi o estudo de caso, técnica que necessita de um professor em FOS com um prévio conhecimento do campo profissional do público-alvo, no nosso caso o filé bordado. Sendo assim, as professoras de língua francesa em formação se dedicaram ao estudo do filé bordado.

Foram utilizados como metodologia a simulação global, *jeu de rôle*³ e o estudo do texto. Durante algumas atividades por meio da abordagem comunicacional/acional, com foco na compreensão e produção orais, foram realizadas tarefas (*task*) a serem cumpridas e que simulavam o cotidiano de vendas e recepção dos clientes. Ao todo foram ministradas 10 aulas com média de 3hs por semana, nos dias de segunda-feira e quarta-feira com 12 alunos participantes. A decisão pela escolha de dia e horário foi previamente definida em conjunto com a Associação de artesãos, para isso foi formulado um questionário com prováveis dias e horários.

As aulas foram ministradas na colônia de pescadores do bairro, um espaço amplo e de fácil acesso onde são realizadas reuniões da própria Associação dos artesãos e atividades culturais, considerado também um prédio histórico.

Por fim, tudo foi devidamente registrado em um diário de campo, em que todas as ocorrências eram anotadas. Essas informações estão desenvolvidas mais adiante neste artigo, no tópico que trata sobre o desenvolvimento do projeto, apresentação e a análise dos dados.

³ Incluímos aqui um breve comentário sobre o contexto referente a esse momento. Quando falamos da década de 1980, tocamos em aspectos socioculturais que possibilitaram esse ressurgimento do que aqui na América Latina se costuma chamar de francês instrumental. O desenvolvimento das metodologias e abordagens no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira contribuiu para a transformação de ordem prática e pedagógica desse método de ensino, porém, foram fatos históricos que o impulsionaram: no final desse período, com o fim da Guerra Fria, o que conhecemos hoje como Comunidade Europeia começava a se delinear com mais força. Assim, ao mesmo tempo que os aspectos linguísticos entravam na agenda dos dirigentes dos países, a grande circulação de pessoas fazia essa integração ocorrer na prática exigia uma resposta rápida.

2.1 FOS: DEFINIÇÕES E NECESSIDADES

Jean-Jacques Richer, em seu artigo "*Le français sur objectif spécifique (FOS): une didactique spécialisée?*", publicado em 2008, questiona em que ponto o FOS se diferenciaria do FLE. Aqui, ressalta-se a conclusão à qual chegou o teórico francês: ao contrário das línguas de especialidades das décadas de 1960 e 1970, que investiam no léxico, preservando a mesma sintaxe e os mesmos gêneros discursivos, o FOS coloca em evidência exatamente os gêneros dos discursos ligados a determinado domínio profissional, estreitando a relação entre língua e ação (RICHER, 2008, p. 20).

Aprender uma língua estrangeira muitas vezes pode ser um grande desafio. Esse fato torna-se ainda mais explícito quando o aprendiz já entrou na vida adulta e divide seu tempo entre os afazeres domésticos, o trabalho, os filhos. Ainda mais quando o próprio contexto de vida exige que esse processo de ensino-aprendizado ocorra rapidamente. Como resposta a essas necessidades básicas e urgentes surgiu o FOS (*Français sur Objectif Spécifique*).

Segundo Pierre Cuq e Isabelle Gruca (2005), desde a década de 1960, o contexto do ensino de língua estrangeira, especificamente no campo da Didática do Francês Língua Estrangeira e Segunda Língua, deparou-se com o surgimento de um novo público com demandas e características específicas. Esse público era constituído de profissionais, estudantes universitários e estagiários que residiam ou pretendiam prosseguir seus estudos em outro país, ou então que mantinham relações profissionais com países de diferentes línguas, mas que não necessitavam sair de seu país de origem. Necessitavam alcançar seus objetivos comunicacionais em um curto período de tempo, ou seja, esse público buscava uma formação rápida, porém suficiente para atender as necessidades de acordo com seu contexto profissional. É o surgimento do Francês de Especialidades, que se preocupava com a formação linguística em contextos profissionais variados.

[...] este público, adulto, profissional ou universitário, sem formação em francês ou com uma formação para aperfeiçoar, tem objetivos específicos de aprendizagem que deve atingir em um lapso de tempo limitado ultrapassando raramente alguns meses (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, apud RICHER 2004, p. 22)⁴.

⁴ [...] ce public, adulte, professionnel ou universitaire, sans formation au français ou avec une formation à perfectionner, a des objectifs d'apprentissage qu'il doit atteindre dans un laps de temps limité dépassant rarement quelques mois (MANGIANTE; PARPETTE apud RICHER 2004, p. 22, tradução nossa).

De modo geral, todos que buscam aprender uma língua estrangeira possuem determinados objetivos que os motivam em todo o seu percurso de aprendizagem. No que diz respeito ao FOS, suas características e objetivos o diferem do FLE em razão do seu público alvo, suas necessidades linguísticas e o tempo de duração de curso.

O FOS teve ao longo dos anos sua terminologia modificada devido os acontecimentos que envolveram o contexto da didática de língua francesa assim como as alterações socioeconômicas mundiais que refletiram diretamente no ensino de língua estrangeira. Do francês científico e técnico da década de 1960, passando pelo francês funcional na década de 1970 até o seu “ressurgimento” no final da década de 1980, a terminologia *Français sur objectif spécifique* ganhou força com diversas publicações dirigidas também a um público com objetivos profissionais. Essa denominação nasce inspirada pelos interesses do seu público³, ora formado por profissionais já em atuação, ora por estudantes em nível universitário, tinha necessidade de desenvolver programas de intercâmbio na França ou em outros países de língua francesa e de aprender francês para a realização de seus estágios, de modo rápido (CUQ; GRUCA, 2005). Diante dessa demanda, as universidades francesas passaram a oferecer cursos de curta duração de língua francesa que atendesse esse público específico, sem deixar os aspectos culturais.

Para Mourlhon-Dallies (2006), o francês de especialidade corresponde a um conjunto de recursos e procedimentos pedagógicos centrado nos domínios temáticos (especializados) a partir dos quais os professores elaboram seus cursos. No entanto, o FOS se caracteriza pelo que, na França, os teóricos costumam chamar de engenharia de formação, pois cada demanda é vista de modo único e o professor em formação trabalha conhecimentos que o ajudam a definir e analisar cada uma dessas demandas: "Isso explica porque o FOS, pensado em sua singularidade, se escreve no singular (Francês para Objetivo Específico)"⁵. Assim, podemos perceber o quanto o FOS demanda do docente, sobretudo daquele em formação inicial, uma vez que os cursos são, na sua totalidade, voltados para o desenvolvimento do FLE (RICHER, 2008).

2.2 AS TÉCNICAS DE FOS

No que diz respeito às etapas da elaboração do curso de FOS, foram desenvolvidas as cinco etapas metodológicas de um curso FOS descritas por Mangiante e Parpette (2006, p.

⁵ Cela explique que le FOS, pensé dans sa singularité, s'écrit alors au singulier (Français sur Objectif Spécifique).

275): “[...] demanda de formação, análise das necessidades, coleta e análise dos dados, e elaboração didática”⁶. A primeira etapa consiste na solicitação de um curso de FOS, seja por parte de organizações ou pelos próprios interessados na aprendizagem, seguida da etapa da análise das necessidades do público a ser atingido no decorrer do curso, para isso o professor-pesquisador deve se utilizar de recursos como entrevistas e questionários para a formação de hipóteses de situações as quais o aluno enfrentará no contexto onde está inserido.

A terceira etapa se constitui na coleta de dados e, para isso, foram realizadas as já referidas visitas na comunidade, no bairro Pontal da Barra, para coletar informações e acompanhar como se davam as relações dos artesãos com seus clientes, ou seja, identificar os objetivos do público alvo e confirmar as hipóteses levantadas na etapa anterior, além de buscar situações autênticas para a futura elaboração de material. Após essa etapa, foi realizada a análise dos dados coletados, etapa em que definimos os objetivos de aprendizagem. Por fim, a última etapa consistiu na elaboração das atividades com todo o conteúdo, como saudações, números, cores, formas entre outros, concentrando-nos na compreensão e produção orais.

É válido ressaltar que no ensino de FOS o professor pode recorrer a um manual de acordo com o seu público-alvo, ou ele pode utilizar-se da técnica de *patchwork* em que podem ser utilizados vários manuais, o que o distingue dos métodos de FLE. Em geral, o que se pode verificar foi a mescla de atividades desenvolvidas pelos professores em formação e atividades selecionadas de materiais didáticos de FLE. Essa mescla se mostrou muito satisfatória uma vez que, de uma aula para outra, poderia ser desenvolvida uma nova atividade que contemplasse alguma dúvida específica que surgisse durante o encontro anterior, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito às técnicas empregadas, três são as possibilidades para se desenvolver a prática do FOS, segundo Cuq e Gruca (2005, p. 372): a) um curso com dois professores (um especialista na língua e outro especialista no domínio envolvido); b) a simulação global (que compreende uma construção conjunta entre o professor e seus alunos); e por fim c) o estudo de caso (técnica em que o professor faz um estudo do domínio a ser desenvolvido).

⁶ “[...] demande de formation, analyse des besoins, collecte des données, analyse des données et élaboration didactique” (MANGIANTE; PARPETTE, 2006, p. 275).

3 DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DO PROJETO

Dentre as principais características do FOS, deve-se levar em consideração a existência de um público-alvo, “[...] os aprendentes de FOS são majoritariamente adultos já engajados na vida ativa. Eles manifestam frequentemente uma percepção clara de suas necessidades, restritas a um domínio preciso da linguagem” (RICHER, 2008, p. 21)⁷.

Diante disso, a comunidade de artesãos do Pontal da Barra, está inserida no âmbito do que descrevem Mangiante e Parpette (2006) como público-alvo de FOS em sua obra *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, pois esse público adulto tem a necessidade do francês para suas atividades profissionais, ou seja, são profissionais que em sua maior parte não possuem nenhuma formação na língua francesa e que têm seus objetivos de aprendizagem bem definidos, afim de serem atingidos rapidamente.

Daniel Coste (apud ZOLANA, 2013, p. 12) classifica o público-alvo de FOS em três grupos:

- aqueles que viajam ao exterior por razões profissionais e que são levados a ter trocas regulares em um país ou em outro com parceiros de outras línguas;
- estudantes e estagiários de longa permanência que vêm residir em um país estrangeiro para nele continuar os estudos, trabalhos, pesquisas;
- especialistas ou profissionais que não deixam seu país de origem⁸.

Conforme citado anteriormente, os artesãos do bairro Pontal da Barra possuem as principais características que compõem o terceiro grupo, profissionais que não deixam seu país de origem, mas que mantêm suas relações com pessoas de outros países. Em se tratando dos artesãos, são os turistas francófonos que periodicamente visitam o Pontal da Barra e adquirem diversos artigos em filé bordado. Assim, sua principal motivação consiste na expansão da venda de seus produtos e a divulgação da cultura local.

⁷ “[...] les apprenants de FOS sont majoritairement des adultes déjà engagés dans la vie active. Ils manifestent fréquemment une perception claire de leurs besoins, restreints à un domaine langagier précis” (CUQ; GRUCA, 2005, p. 372).

⁸ - ceux qui voyagent à l'étranger pour des raisons professionnelles et qui sont amenés à avoir des échanges réguliers dans un pays ou dans un autre avec des partenaires d'autres langues ;
- les étudiants et stagiaires de longue durée qui viennent résider dans un pays étranger pour y poursuivre des études, des travaux, des recherches ;
- spécialistes ou professionnels ne quittant pas leur pays d'origine." (DANIEL COSTE apud ZOLANA, 2013, p. 12).

Conforme as análises das necessidades dos alunos na segunda etapa de elaboração do curso, verificou-se que o tempo para a apresentação e efetuação de venda dos produtos era bastante limitado, pois segundo os artesãos a maioria dos turistas que chegam à região dispõem de poucas horas para conhecer toda a localidade, logo para os artesãos as atividades realizadas no decorrer do curso, num contexto geral, foram direcionadas para compreensão e produção orais.

Devido ao fato da comunidade ser fortemente ligada ao turismo, os artesãos também promovem seus produtos por meio de divulgações em feiras nacionais. No entanto, eles almejam expandir seus negócios para feiras internacionais. Para isso, o curso de FOS e a aprendizagem da língua francesa conforme esses objetivos representa para essa comunidade uma importância também de valor capital.

No tópico seguinte apresentaremos alguns registros em diário de campo dos encontros para exemplificação e breve análise do projeto desenvolvido, objeto deste artigo. O diário de campo constitui-se um dos instrumentos utilizados em pesquisas de cunho qualitativo e por meio dele tem-se a possibilidade de registrar as diversas situações em sala de aula, como interação professor-aluno, sequências de atividades e, no que tange à pesquisa-ação, relatos da auto-observação, impressões do pesquisador no que diz respeito às aulas num todo. Dessa forma, foram registrados dez encontros.

3.1 O DIÁRIO DE CAMPO

Nas duas primeiras aulas, a abordagem do conteúdo foi direcionada ao primeiro contato com um turista francófono, com saudações e expressões para abordar um cliente, recepcioná-lo, com o recurso de diálogos que apresentavam situações de compra e venda. A utilização de recurso de áudio para atividades com diálogos, acompanhada da repetição e simulação entre os alunos colaboraram para a prática da pronúncia. Destaca-se um dos momentos iniciais da primeira aula, logo após a apresentação do curso, professoras e alunos, em que uma das professoras contextualizou e perguntou para o grupo como se estabelecia uma recepção com um turista como um todo. O aluno Pedro⁹ respondeu:

- *“Bom dia, ou boa tarde! Tudo bem? Posso ajudar ?”*

⁹ Com a finalidade de preservar a integridade do aluno e o sigilo em relação a seus dados, utiliza-se, neste, nomes fictícios.

Nesse momento, cada aluno descreveu como recepcionava um turista em sua loja, como essa prática era realizada e que, na maioria das situações, a formação em uma língua estrangeira seria fundamental no atendimento dos clientes vindos de outros países, pois, segundo os artesãos, utilizar a língua de seu público gera um aumento de renda e colabora para a difusão do artesanato e cultura local. Vale destacar, que as perguntas eram realizadas em língua materna, uma vez que praticamente a totalidade dos alunos não tinha nenhum conhecimento da língua francesa.

Logo em seguida, foi apresentado um curto diálogo em que duas pessoas se cumprimentavam em um contexto similar de compra e venda em uma loja, pois se tratando de uma situação real deve-se levar em consideração a formalidade que o contexto exige visto que os aspectos culturais não devem ser omitidos também no ensino do FOS. Primeiramente, os alunos tiveram o contato com a transcrição do áudio, seguida de pausas, repetições e traduções, quando necessário. Foi possível realizar um breve *jeu de rôle*, com a seguinte dinâmica: formaram-se duplas em que cada participante desempenhava um papel, turista e vendedor, sendo focada apenas a abordagem desse turista, e logo em seguida a inversão dos papéis. Os pronomes de tratamento também foram recomendados e utilizados, por exemplo: “*Bonjour Madame; Bonjour Monsieur*” e seus respectivos plurais quando se tratando de um grupo maior de turistas francófonos. Por envolver uma atividade *de jeu de rôle*, o acompanhamento direto das professoras com as duplas foi positivo. Observou-se, então, as necessidades primárias daquele público-alvo estavam sendo alcançadas, conforme a motivação e desempenho que o público apresentou em sala de aula.

De um modo geral, as atividades consistiam na contextualização da situação de venda apresentada nos diálogos, ocorrendo, em seguida, a recuperação dessas informações com perguntas orais seguidas de anotações por parte do grupo de alunos. Para isso, substituímos o vocabulário de alguns produtos conforme a realidade dos artesãos, introduzindo um léxico próprio de roupas e acessórios na língua francesa. Na segunda aula, conforme o plano estabelecido, um dos objetivos específicos de aprendizagem era o léxico dos números, articulado ao contexto de compra e venda, preços de produtos. Para essa aula, utilizou-se, além de recurso de áudio, uma ficha pedagógica elaborada segundo os objetivos de aprendizagem. Essa ficha permitiu a introdução de novos conteúdos, como cores e tamanhos, reforçando assim também as formas de pagamento e de negociação de um modo geral.

Nas cinco primeiras aulas, os aspectos linguísticos direcionados às necessidades e aos objetivos dos alunos foram articulados às atividades dinâmicas e que envolviam pequenos

grupos de alunos, com destaque para jogos que facilitaram a interação de todos e a revisão do conteúdo visto até então. A participação dos alunos foi fundamental para a produção de atividades posteriores, em diversos momentos em sala de aula eram inseridas informações sobre o campo lexical do artesanato, como o tipo de linha utilizada, a importância de o produto ser produzido à mão dentre outros.

Para cada aula, foram elaborados materiais que permitiam uma progressão e atividades com enfoque na compreensão e comunicação orais, em que os próprios alunos produziram e simularam situações de compra e venda em uma loja. Com o objetivo de amenizar a artificialidade das simulações em sala de aula, foi solicitado que cada aluno levasse variados artigos artesanais em filé bordado para fazer com que o ambiente ficasse o mais próximo ao de uma loja.

A partir da sexta aula, os artesãos tiveram a oportunidade de aprender e conhecer o vocabulário utilizado para diferenciar e destacar os seus produtos, pois os produtos em filé bordado são feitos à mão, o que exige uma demanda maior de tempo além do valor cultural representado nas peças. Em uma das aulas, destacamos também a influência da língua francesa, como o próprio termo *Filet*, através de trechos históricos que explicavam sobre a origem desse rico bordado até a sua chegada ao Brasil.

As últimas aulas do projeto foram dedicadas às simulações globais com situações de possíveis negociações, como fazer um desconto, por exemplo, focando também no valor cultural do produto. Um dos objetivos das últimas aulas foi direcionado à apresentação dos produtos para um cliente francófono, apresentando as singularidades do filé bordado.

No que diz respeito à avaliação, esta foi realizada por meio dos *jeux de rôle*, o que permitiu que se realizasse uma somativa, mas também formativa, por meio da performance de cada um dos alunos. Não lhes foi atribuída uma nota; uma vez o objetivo alcançado, eles receberam um certificado de participação, emitido pela ProEx (Pró-reitoria de Extensão), por meio do sistema SIG (Sistema de informação e gestão).

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE

A análise dos resultados está articulada com as anotações do diário de campo realizadas no decorrer da sequência de dez aulas. Para fim desta análise, selecionamos alguns trechos de anotações.

Sabemos que a aprendizagem de uma segunda língua possui uma concepção muito restrita à sua funcionalidade, pois não aprendemos mais uma língua para desenvolver um saber

sobre essa língua, mas para agir com ela (tradução), “não se aprende mais uma língua para desenvolver um saber sobre a língua, mas para agir com essa língua” (RICHER, 2008, p. 15)¹⁰. No ensino do FOS, o agir comunicacional profissional, as interações linguísticas comunicacionais são características essenciais para o seu delineamento. Conforme apresentado na descrição do diário de campo, as atividades foram elaboradas conforme a identificação das necessidades do público-alvo: atender um turista francófono e estabelecer um contato de venda de seus produtos.

Nas primeiras aulas, conforme citado no parágrafo anterior, para alcançar o agir comunicacional, o *savoir-faire professionnel*, foi necessário recorrer às atividades que envolviam simulações próximas do contexto real de comunicação, vivenciados por eles no dia a dia. No decorrer da primeira atividade de produção oral, *jeu de rôle*, os alunos atingiram o objetivo principal, que era de recepcionar o turista francófono, logo podemos chegar a essa conclusão devido a interação desempenhada por cada aluno a cada aula levando em consideração os aspectos fonéticos, gramaticais e sociolinguísticos. Segundo assinala Richer (2008, p. 20), “a linguagem está intimamente ligada à ação. [...]”¹¹.

Observamos que durante as aulas, os alunos demonstraram-se motivados, à medida que suas necessidades comunicacionais eram atingidas com os objetivos de aprendizagem estabelecidos no plano de aula, aumentando a participação de todos em sala. Para Courtillon (2002, p. 20), “não se pode ter necessidade se não se tem objetivo, e, sem necessidade não há a participação em sala de aula [...]”¹². O público-alvo do projeto, os artesãos, participavam ativamente das aulas em razão de seus objetivos estarem bem definidos, conforme as características do FOS. Nesse ensino, manter a participação e motivação dos alunos no decorrer das aulas é importante, principalmente em cursos de língua estrangeira para adultos, pois esse público almeja alcançar rapidamente seus objetivos, de acordo com o tempo que têm dedicado aos estudos.

Destaca-se que a escolha das atividades também foi identificada como um dos fatores motivadores em sala de aula, uma vez que os alunos também participaram, algumas vezes, da fase de pré-seleção de materiais. Por exemplo, durante a preparação da ficha pedagógica, que tinha como objetivo a aprendizagem do léxico do vestuário, os artesãos relacionaram uma

¹⁰ “on n’apprend plus une langue pour développer un savoir sur la langue, mais pour agir avec cette langue” (RICHER, 2008, p. 15).

¹¹ “le langage est souvent intimement lié à l’action. [...]” (RICHER, 2008, p. 20).

¹² “on ne peut avoir de besoins si on n’a pas d’objectif, et, sans besoins il n’y a pas de participation à la classe [...]” (COURTILLON, 2002, p. 20).

lista com as principais peças comercializadas em seus estabelecimentos, uma vez que o bordado filé é a base para a confecção dessas peças, contribuindo, pois, para uma maior participação e motivação do público-alvo nas etapas do projeto. Segundo Cuq e Gruca (2005, p. 107)¹³, citando De Landsheere (1979), a "motivação [é]: conjunto de fenômenos dos quais depende a situação para agir para alcançar um determinado objetivo". Assim, pudemos perceber o quanto aquela oportunidade era cara aos alunos-artesãos.

De modo geral, o objetivo do projeto foi alcançado: aqueles que puderam seguir até o final do curso demonstraram poder, mesmo em tão pouco tempo de formação, desenvolver pequenos diálogos formais, apresentação de suas mercadorias e apresentação e discussão sobre os preços. Um dado interessante é que durante uma entrevista sobre a chegada dos navios de cruzeiro ao Porto de Maceió, uma das artesãs entrevistadas ressaltou a importância do curso realizado¹⁴.

Como explicitado no decorrer do artigo, o FOS tem como objetivo atender às demandas comunicacionais profissionais de pessoas que buscam na aprendizagem da língua francesa uma resposta para as suas necessidades linguísticas. Para isso, a elaboração de um curso de FOS exige um tempo considerável para toda a elaboração do curso, além da produção de materiais próprios, devido aos seus objetivos de aprendizagem estarem relacionados às especificidades de seu público-alvo.

5 CONCLUSÃO

De uma forma geral, o projeto alcançou seu objetivo de proporcionar uma formação mínima em língua francesa aos artesãos do bairro do Pontal da Barra, atendendo às necessidades para o público alvo e até a possível implementação de um curso regular, que possa atingir toda a comunidade, o próximo passo deste projeto. Isso porque, para uma comunidade que está fortemente ligada ao turismo, o FOS também pode ser uma opção para outros segmentos, como a pesca e transporte. De acordo com Marie Berchoud (2004, p. 2), “compreender uma língua não é mais, ou apenas, um fato verificado em um ou tal indivíduo, dito culto, mas uma obrigação ligada à prática de diversas profissões”. Sendo assim, para a comunidade em questão, aprender a língua francesa representou a conquista de uma grande

¹³ "motivation [est]: ensemble des phénomènes dont dépend la situation à agir pour atteindre un objectif déterminé" (CUQ; GRUCA, 2005, p. 107).

¹⁴ Entrevista disponível em: <http://g1.globo.com/al/alagoas/altv-1edicao/videos/v/segundo-navio-da-temporada-de-cruzeiros-chega-a-maceio/5513746/>

autonomia, uma vez que, muitas vezes, as negociações eram intermediadas por pessoas que não conheciam o contexto e nem mesmo a riqueza do artesanato local, além de aumentar a autoestima dos artesãos, que se sentiram valorizados.

Por meio do projeto realizado, notou-se a importância do desenvolvimento entre os professores em formação inicial de se posicionarem criticamente perante os materiais didáticos disponíveis e poder confeccionar seus próprios materiais e exercícios. Logo, participar de um projeto como este, em que temos contato direto com todas as fases do ensino/aprendizado, desde a revisão bibliográfica, passando pelo planejamento, aplicação e avaliação, nos faz ter plena consciência da importância de cada uma das etapas e de como nós, como docentes, podemos contribuir para o crescimento de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

- BERCHOUD, J. M. **Communication de spécialité, culture(s), mondialisation**. Disponível em: <www.franparler-oif.org/wp.../02/fos_berchoud.rtf>. Acesso em: jan. 2017.
- COURTILLON, J. **Elaborer un cours de FLE**. Paris: Hachette, 2003.
- CUQ, J.; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Presses universitaires de Grenoble, 2005.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- SECRETARIA DE ESTADO DO TURISMO DE ALAGOAS. **Caderno de instruções do filé: um guia de como fazer o tradicional filé alagoano**. 2015. Disponível em: <<http://www.inbordal.org.br/sites/default/files/caderno-instrucoes-bordado-file.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2017.
- MOURLHON-DALLIES, F. "Penser le français langue professionnelle". In: **Le français dans le monde**. Paris: Cle International. Juillet-Août 2006, n. 346. Disponível em: <http://www.fdlm.org/blog/2010/06/29/bonjour-tout-le-monde/>. Acesso em: janeiro de 2017.
- PARPETTE, C.; MANGIANTE, J. M. "Le français sur objectif spécifique ou l'art de s'adapter". In: CATELLOTTI, V.; CHALABI, H. **Le français langue étrangère et seconde: des paysages didactiques en contexte**. Paris: L'Harmattan, (Coll. Espaces discursifs), 2006, p. 275-282.
- RICHER, J. J. Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.): une didactique spécialisée ? **Synergies Chine**, n. 3. 2008. Disponível em: <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine3/richer.pdf>>. Acesso em: jan. 2017.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. Cortez: São Paulo, 1986.

ZOLANA, A. N. **Concevoir un programme de français sur objectifs spécifiques. Difficultés théoriques et pratiques**: le cas de la faculté d'économie de l'Université Agostinho Neto Luanda-Angola. Tese de doutorado. Nice: Université Sophia Antipolis, 2013.

O PRONOME RELATIVO “QUE” E ESTRATÉGIAS DE RELATIVIZAÇÃO EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL 2¹

Mileyde Luciana Marinho Silva
Telma Moreira Vianna Magalhães

RESUMO: *Este estudo tem por objetivo analisar as estratégias de relativização, em produções escritas de alunos do ensino fundamental 2 e é teoricamente embasado na teoria Gerativa (cf. CHOMSKY, 1986). Para a realização desta pesquisa, foram utilizadas 42 produções textuais de alunos de nível fundamental 2. Em seguida, esses dados passaram por uma análise, na qual foi verificada a utilização do pronome relativo “que” (quando usado), e quais outras estratégias de relativização são usadas pelos alunos, estas foram analisadas também procurando responder a questionamentos como: em que contextos estruturais os alunos fazem uso desse recurso? Os alunos utilizam de forma frequente e de acordo com a norma padrão o pronome relativo? Quais as estratégias de relativização mais utilizadas por esses alunos? Os alunos mostram uma diferença no uso deste recurso dos anos iniciais aos finais? Foi verificado que os falantes de PB têm uma tendência a omitir a preposição que antecede o pronome relativo.*

PALAVRAS-CHAVE: *Pronome Relativo. Relativização. Produções. Sentenças. Gerativismo.*

ABSTRACT: *This paper has the objective of analyzing the use of the relativization strategies, in written productions of students from the middle school and is based theoretically on Chomsky's generative theory from 1986. To the achievement of this research, I used 42 written productions. After that, this corpus went through an analysis, in which was verified the use of the relative pronoun “que” (when used) and what other relativization strategies are used by the students, it was also analyzed with the aim of answering the question: in what situations do the students use these resources? How often is the relative pronoun used by the students and is it according to the grammar of the relative pronoun? What is the strategy most used by the students? Is there a great difference between the way the students, in different degrees of the elementary school, use the pronoun? It was verified that the native speakers of BP has use to produce sentences omitting the preposition that came before the relative pronoun.*

KEYWORDS: *Relative Pronoun. Relativization. Productions. Sentences. Gerativism.*

1 INTRODUÇÃO

Pesquisas realizadas sobre os pronomes relativos, como (RECHE, 1998; MEDEIROS JÚNIOR, 2007), têm mostrado que o falante nativo de Português Brasileiro (doravante PB) tem

¹ Recorte da pesquisa de PIBIC (2015-2016), realizado juntamente ao grupo de pesquisa PRELIN, sob orientação da Profa. Dra. Telma Moreira Vianna Magalhães.

uma tendência a relativizar suas sentenças usando a relativa cortadora. Tomando tais pesquisas como base, este estudo visa verificar se essa mesma realização ocorre em textos escritos de alunos do ensino fundamental 2.

Este trabalho tem por objetivo responder a questionamentos como: em que situações os alunos fazem uso da relativização? Os alunos utilizam de forma frequente e de acordo com a norma padrão o pronome relativo? Quais as estratégias de relativização mais utilizadas por esses alunos? Os alunos mostram uma diferença no uso deste recurso dos anos iniciais aos finais? Destaca-se que essas questões dizem respeito à verificação desse uso na escrita.

O *corpus* desta pesquisa é composto por 42 produções escritas de alunos, retiradas do banco de dados de Barbosa (2012), que faz parte de um projeto maior chamado Projeto Lual². Os alunos que produziram os textos selecionados estão no ensino fundamental 2 da rede pública de ensino da cidade de Maceió – AL e a faixa etária na qual estão inseridos é de 10 a 14 anos.

Busca-se através desta pesquisa verificar se houve uma mudança na forma como os falantes do PB relativizam suas sentenças ou não, levando em consideração que Reche (1998, 151-157), ao estudar as sentenças produzidas por informantes escolarizados e não-escolarizados, afirma que são produzidas, majoritariamente, relativas de sujeito e objeto, enquanto outras são menos ocorrentes. Assim como Júnior (2007, 15) ao concluir que os alunos fazem uso, além da relativização padrão, de estratégias não padrão, em maior ou menor grau tanto na língua falada quanto na língua escrita, o que demonstra uma discrepância em relação ao que o aluno aprende na escola, o que é realmente usado em seu cotidiano.

Este trabalho se organiza da seguinte forma: na seção (1), intitulada pressupostos teóricos, apresentam-se os objetivos deste estudo, uma breve explicação sobre os resultados esperados; na seção (2), é apresentado todo procedimento metodológico usado na análise dos dados do *corpus* selecionado para esta pesquisa; na seção (3), é apresentado o embasamento teórico utilizado, além dos resultados encontrados; por fim, na seção (4), verificam-se as conclusões e relevância deste trabalho para o meio acadêmico a partir dos resultados obtidos.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este estudo é baseado na Gramática Gerativa, proposta por Noam Chomsky. Essa teoria apresenta três questões básicas pelas quais é regida, são estas:

² Projeto Língua Usada em Alagoas.

- O que constitui o conhecimento da língua?
- Como é adquirido o conhecimento da língua?
- Como é usado o conhecimento da língua?

Chomsky responderá a estas questões da seguinte forma:

A resposta à primeira questão é dada por uma gramática generativa particular: uma teoria que se ocupa do estado mente/cérebro do indivíduo que conhece uma língua particular. A resposta à segunda questão é dada por uma especificação da GU e pela consideração dos meios através dos quais os seus princípios interagem com a experiência, de modo a darem origem a uma língua particular. A resposta à terceira questão seria uma teoria acerca do modo como o conhecimento da língua atingindo interfere na expressão do pensamento e na compreensão das amostras de língua que nos são apresentadas e, por consequência, na comunicação e noutros usos especiais da língua (CHOMSKY, 1986, p. 23).

Segundo a teoria gerativa, o ser humano possui um tipo de faculdade da linguagem. Esta seria uma disposição biológica que todos os indivíduos, salvo os que apresentam problemas patológicos, possuem para adquirir uma determinada língua e para assimilar e produzir palavras, frases e discursos, a faculdade da linguagem é explicada pelos princípios e parâmetros.

Os princípios, segundo Mioto (2007, 24), são leis gerais válidas para todas as línguas naturais; enquanto os parâmetros são propriedades que uma língua pode ou não exibir e que são responsáveis pela diferença entre as línguas. A teoria gerativa visa investigar as estruturas que pertencem à gramática de uma determinada língua e, desse modo, verificar como os seres humanos conseguem desenvolver uma gramática.

É a partir daí que se trabalha a GU (Gramática Universal) que faz parte das faculdades inatas do ser humano. Segundo Chomsky, a GU:

deve ser vista como uma caracterização da faculdade da linguagem geneticamente determinada. Pode-se encarar essa faculdade como um “mecanismo de aquisição da linguagem”, um componente inato da mente humana que origina uma língua particular pela interação com a experiência vivida, ou ainda como um mecanismo que converte a experiência num sistema de conhecimento atingido: conhecimento de uma ou de outra língua (CHOMSKY, 1986, p. 23).

Este trabalho lida com aspectos da aquisição e aprendizagem da língua, o que justifica a escolha da teoria gerativa, (cf. CHOMSKY, 1986), para a qual, a gramática (língua) de um falante é adquirida naturalmente sem que haja necessidade de instruções formais, diferentemente da aprendizagem. Para adquirir a língua, o falante precisa estar inserido em um

ambiente linguístico para que possa selecionar as propriedades pertinentes para o desenvolvimento da gramática da língua.

Em seu livro *Gramática do Português culto falado no Brasil*, Kato e Nascimento (2009: 241-252), definem as sentenças relativas, baseado em Tarallo (1996, 82 - 83), como: “Uma sentença encaixada que se caracteriza por partilhar com a sentença matriz um constituinte relativizado”. Ao falar das construções relativas com núcleo nominal, estudadas neste artigo, são mostradas:

1. Relativas - padrão: quando o movimento do pronome relativo para o início da sentença subordinada, puxa a preposição formando uma categoria vazia na posição de origem.
Ex.: Carros muito pesados com cargas muito pesadas... trafeguem... acima, quer dizer, acima do peso *para o que* ela foi construída ().
2. Relativas com pronome resumptivo: este caso de construção relativa ocorre quando o constituinte relativizado é retomado pelo pronome *dele*, a existência do resumptivo mostra que, o pronome relativo, neste caso, não se movimentou.
Ex.: Nós víamos um vídeo no *youtube*, aí embaixo *dele* tinha...
3. Relativa – cortadora: esta dispensa a preposição, porém, não há uma preposição seguida do pronome relativo, assim, não se pode concluir que a categoria-vazia é fruto de um movimento do pronome relativo, como nas construções relativas-padrão.
Ex.:* Vou aproveitar para uma coisa *que* há muito tempo desejava ver... que é o maquiné.

3 METODOLOGIA

O *corpus* desta pesquisa é composto por 42 textos escritos por alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental 2 de Maceió (Alagoas), compreendidos numa faixa etária entre 10 e 14 anos, e a maioria se encontrava devidamente regular com relação à idade e à série que estava cursando. Foi analisado em tais textos o uso do pronome relativo “que” e, nos casos em que esse fenômeno não foi utilizado, qual outra estratégia o aluno fez uso para relativizar a sentença produzida.

Para a obtenção do material estudado, os informantes tiveram de produzir textos de caráter narrativo, desenvolvendo textos de uma lauda e, dessa maneira, os alunos escreveram sobre os mais diversos temas, sobre os quais tinham conhecimento, inclusive sobre acontecimentos pessoais e momentos marcantes em suas vidas. Obtivemos assim uma amostra representativa de textos de crianças e jovens em vários níveis de escolarização.

Após a coleta dos textos, passou-se então a análise de cada frase que apresentasse o fenômeno investigado, fazendo assim uma tabela contendo as seguintes informações: ocorrência, nome do aluno, localização no texto e tipo de estratégia para catalogar o exemplo, o aluno que o escreveu, onde se localiza no texto e por fim se o pronome foi utilizado ou, ao invés deste, uma outra estratégia de relativização, que se encontra naquele exemplo (cf. exemplo 04).

EXEMPLOS	LINHAS	ALUNO	TIPO DE RELATIVIZAÇÃO
“ [...] entramos no youtube, lá tinha um vídeo aí embaixo dele dizia: ‘veja a batida mais trágica de todas’ aí nós clicamos no vídeo. ”	5-6-7	R.L.S.	Pronome resumptivo
“ [...] eu e meus primos <i>fomo</i> passar nossas férias em Joaquim Gomes na fazenda que tanto gosto [...]”	2-3-4	A.V.M.H.	Pronome relativo “que” “Na fazenda de que...”
“ Atualmente os meus amigos são as pessoas que eu mais convivo [...]”	3-4	C.M.L.A.	Pronome relativo “que”
“Meu pai ainda estava despertando quando nós três pulamos na cama onde ele estava e gritamos ao mesmo tempo [...]”	10-11-12	L.M.R.S.	Pronome relativo “onde”
“As coisas que eu mais gostei foi que eu andei de caiaque [...]”	23-24	I.F.L.	Pronome relativo “que” Cortadora (de que...)

(01) Exemplo da parte de uma tabela de análise de um texto do 6º ano

Fonte: elaborado pelas autoras, 2017.

Em seguida, foi contabilizada a quantidade de casos ocorrentes para cada estratégia de relativização ou quantas vezes o pronome relativizador **que** foi utilizado e feita uma porcentagem desses resultados. Posteriormente, foi calculada a média dos usos de cada uma das formas de relativização (padrão, cortadora, com pronome resumptivo) para determinar qual fenômeno foi mais e menos utilizado além de determinar se este fenômeno foi utilizado da forma considerada pela **norma padrão** como correta.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a análise dos textos foram coletados apenas cinco casos, como pode ser percebido acima, nos quais os alunos fazem uso de estratégias para relativizar suas produções textuais. Dentre tais estratégias se encontram o uso do pronome relativo “que”, o uso do pronome resumptivo “dele” e cortadoras nas quais os alunos fazem uso do pronome relativo “que como nos exemplos 2, 3 e 4.

Exemplo 2:

“[...] eu e meus primos *fomo* passar nossas férias em Joaquim Gomes na fazenda que tanto gosto [...]”.

Exemplo 3:

“Atualmente os meus amigos são as pessoas que eu mais convivo [...]”.

Exemplo 4:

“As coisas que eu mais gostei foi que eu andei de caiaque [...]”.

Nos três casos acima, podemos perceber a forma como o aluno faz uso do tipo de relativa cortadora que também é a forma de relativização padrão para os falantes do português brasileiro, visto que esta é a forma mais usada por estes. Em um dos casos encontrados na análise dos textos, há também um aluno que produziu um caso de relativa com pronome resumptivo, pois o constituinte relativizado é retomado pelo pronome dele, ou seja, a palavra vídeo é retomada, posteriormente na sentença, através do pronome. A existência do resumptivo mostra que o pronome relativo, neste caso, não se movimentou.

Exemplo 5:

“ [...] entramos no youtube, lá tinha um **vídeo** aí embaixo **dele** dizia: ‘veja a batida mais trágica de todas’ aí nós clicamos no vídeo. ”

Podemos ver no gráfico, na página a seguir, os casos de relativização analisados:

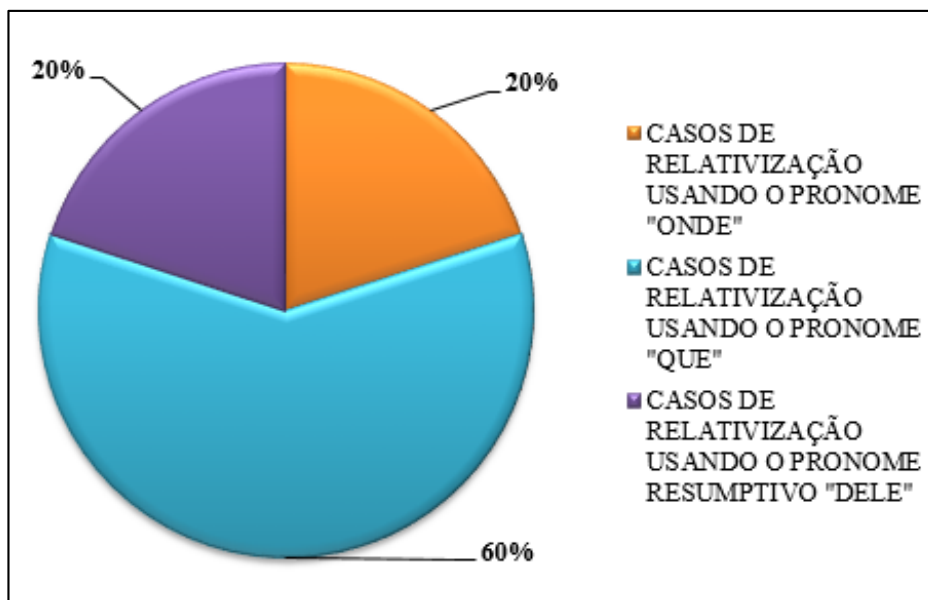


Gráfico 1 – Casos de relativização dos textos analisados

Fonte: elaborado pelas autoras, 2017.

O gráfico acima representa a quantidade de casos nos quais foram encontradas relativizações. Como pode ser visto, há uma quantidade pequena de ocorrências e ainda nesses casos acaba sendo predominante entre os alunos suprimir a preposição que deveria acompanhar o pronome relativo “que” ou ainda uma não concordância gramatical em alguns casos. Porém nota-se ainda que os alunos acabam por preferir suprimir o uso de tal pronome.

Talvez pelas divergências entre o que se fala na língua falada e aquilo que se escreve na língua escrita, há, entre ambas estratégias, para os alunos, uma confusão na maneira em que precisam utilizá-las o que acaba por ser refletido na supressão do uso dessas relativas tanto com o pronome “que”, quanto em outras estratégias de relativização que podem ser utilizadas.

5 CONCLUSÕES

Conclui-se, portanto, que o aluno de PB tem uma tendência a produzir sentenças suprimindo o uso de pronomes relativos e os casos nos quais mais são encontrados tais pronomes relativos, acabam por ser aqueles em que os alunos utilizam o pronome relativo “que”. Não foram encontrados casos em que fosse usado o pronome relativo sem a necessidade do preenchimento da lacuna, como nos exemplos de Júnior (2007):

- “Eu tenho amigos *que são praticamente meus irmãos*”: relativização de elemento com função de sujeito na oração encaixada.

- “Ele me pediu que eu desse o meu celular e o dinheiro *que eu tivesse em meu bolso*”: relativização de elemento com função de objeto direto na oração encaixada.
- Ele é um garoto *que ele acha um ovo de dragão*: relativização de um elemento com função de sujeito e com a presença do resumptivo *ele*.

Além destes não foram encontrados também casos em que o aluno preenchesse a lacuna que a sentença exigia. Talvez pelas diferenças que se pôde observar entre as duas formas de uso do PB, na fala e na escrita, o aluno não UTILIZE de maneira tal recorrente a relativa padrão na língua falada como em suas produções escritas.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, Noan. **Knowledge of language: is nature, origin and use**. New York: Praeger, 1986. [tradução portuguesa: Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves. **O caminho da linguagem: sua natureza, origem e uso**. Lisboa: Caminho 1994.]

CORRÊA, Vilma Reche (1998). **Oração relativa: o que se fala e o que se aprende no português do Brasil**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

JÚNIOR, Sinval. **Estratégias de relativização na fala e na escrita: análise em textos de estudantes da série final do Ensino Médio**. Bahia, 2007.

KATO, Mary Aizawa; NASCIMENTO, Milton do. **Gramática do Português Culto Falado no Brasil – Volume III – A construção da sentença**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

MIOTO, Carlos et al. **Novo Manual de sintaxe**. Florianópolis: Insular, 2007.

TARALLO, Fernando. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d’aquém e d’além-mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary Anne (orgs.). **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp. Cap. II. p. 69-105, 1996.

A CIDADE NARRADA: UMA LEITURA DO ROMANCE *LA TREGUA* E DO FILME *MEDIANERAS*¹

Fransuelly Raimundo da Silva
Susana Souto Silva

RESUMO: *O presente artigo se direciona à temática da cidade, enquanto personagem e suas representações, a partir da análise de duas narrativas, a saber, La Tregua (1960), romance uruguaio do escritor Mario Benedetti, e Medianeras (2011), filme argentino do diretor Gustavo Taretto. Analisa-se a atuação que é exercida pela cidade-personagem nas citadas obras, mostrando-se que cada obra, que é elaborada com uma linguagem específica (a literária e a cinematográfica), constrói ficcionalmente e de modo particular o cenário urbano. Para isso, foram utilizados autores como Gomes (1997;1994); Kuster e Pechman (2014), no que se refere às representações da cidade. Concluiu-se que, para além de uma atuação enquanto um mero cenário, elemento que comumente é empregado nas narrativas a partir de uma perspectiva de opacidade e ou transparência, a cidade constitui-se de modo afortunado, entre os demais personagens, como aquele imprescindível que compõe e transforma a trama das narrativas escolhidas e, ao mesmo tempo, comunica sobre a possibilidade de acercamento das relações com o outro no espaço urbano. Dessa maneira, pode-se constatar que a cidade-personagem, além de atuar ativamente nas tramas narradas, oportuniza ainda experiências e espaços, como a rua, para o estreitamento e a quebra dos laços de convivência dos cidadãos.*

PALAVRAS-CHAVE: *Cidade. Romance. Filme. Personagem.*

RESUMEN: *Este artículo se dirige a la temática de la ciudad, como un personaje y sus representaciones, a partir del análisis de dos narrativas, a saber, La Tregua (1960), novela uruguaya del escritor Mario Benedetti, y Medianeras (2011), película argentina del director de cine Gustavo Taretto. Se analiza la actuación que es ejercida por la ciudad-personaje en las citadas obras, lo que demuestra que cada obra, que se hace con un lenguaje específico (literario y cinematográfico), contruye de forma ficticia y en particular el escenario urbano. Para eso, fueron utilizados autores como Gomes (1997; 1994); Kuster y Pechman (2014), con respecto a las representaciones de la ciudad. Se concluyó que, además de un papel como un mero escenario, un elemento que se emplea comúnmente en la narrativa desde la perspectiva de la opacidad y o de la transparencia, la ciudad se compone de manera afortunada, entre otros personajes, como el indispensable que compone y transforma la trama de las narrativas elegidas y, al mismo tiempo, informa sobre la posibilidad de acercamiento de las relaciones con el otro en el espacio urbano. Por lo tanto, se puede observar que la ciudad-personaje, además de actuar activamente en las tramas narradas, ofrece todavía experiencias y espacios, como la calle, para el estrechamiento y la ruptura de los lazos de convivencia de los ciudadanos.*

PALABRAS-CLAVE: *Ciudad. Novela. Película. Personaje.*

¹ Este artigo tem origem a partir de um recorte feito em trabalho de conclusão de curso (TCC).

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce do interesse em pensar a cidade e suas representações na arte, em especial em duas obras: o romance *La Tregua* (1960), do escritor Mario Benedetti, e o filme *Medianeras* (2011), do diretor Gustavo Taretto. Ambas as obras abordam a cidade através dos diferentes recursos de suas respectivas mídias, de maneira a fazer saltar aos olhos do/a leitor/a e do/a espectador/a a riqueza e a profundidade do entrelaçamento entre o espaço urbano e as relações humanas de que nos fala Italo Calvino, em seu livro *As Cidades invisíveis* (1972). Considerando-se as particularidades existentes no diálogo entre *La tregua* e *Medianeras*, surge a necessidade de analisarmos como a cidade, enquanto personagem, não como cenário estático, exerce papel ativo nas duas obras e como é constituída em cada uma delas, de modo a ampliar a nossa percepção dos complexos e variados modos de a arte dialogar com o espaço urbano, constituindo também o nosso imaginário acerca das cidades que habitamos, que lemos, que vemos, que cantamos.

Como objetivo geral, este trabalho busca analisar como a cidade, enquanto personagem que, ora explicitamente, ora de modo indireto, exerce papel ativo nas duas obras que constituem o *corpus* de análise desta pesquisa, que transita entre duas artes e linguagens, a literária, o romance, e a cinematográfica, o filme. Já seu objetivo específico é: mostrar como as duas linguagens (cinema e literatura) representam, à sua maneira, o espaço urbano, destacando-se os momentos nos quais essas representações se aproximam ou se diferenciam. Para isso, como todo exercício de análise, este trabalho também busca responder, não de modo total e categórico, a seguinte pergunta: Quais são as representações de cidade apreendidas no romance *La tregua* e no filme *Medianeras*? Em que momentos essas representações convergem e divergem?

2 LITERATURA E EXPERIÊNCIA URBANA: A CIDADE EM CENA

Cordeiro Gomes, no ensaio *Cartografias urbanas: representações da cidade na literatura*, reescrito em 1997, nos diz que as relações existentes entre a literatura e a experiência urbana existem há muito tempo, mas são ainda mais contundentes e radicais na modernidade, quando a cidade é então transformada pelos impactos da Revolução Industrial; e apresenta-se como um fenômeno novo, materializado pela figura da metrópole e marcado pela crescente desmesura e contínua transformação desse espaço. Notando que essa desmesura da cidade afetará ainda as

relações com o humano, Gomes afirma que a modernidade e a experiência urbana formam um binômio de dupla implicação. Desse modo, a cidade constitui-se: “uma questão fundamental para os modernos; (...) paisagem inevitável, polo de atração e de repúdio, paradoxalmente uma utopia e um inferno (...) que continua a ser um problema, objeto de debate pós-moderno” (1997, p. 2). O autor destaca que “essa cidade da multidão, que tem a rua como traço forte de sua cultura, passa a ser não apenas o cenário, mas a grande personagem de muitas narrativas, ou a presença encorpada em muitos poemas” (GOMES, 1997, p. 1). E acrescenta:

assim é Paris para Victor Hugo, Balzac e Zola, ou para Baudelaire em seus poemas; ou Londres para Dickens. No mesmo diapasão, pode-se perguntar o que significa Buenos Aires para Borges, ou Roberto Arlt, ou o contemporâneo Ricardo Piglia; ou Lisboa para Eça de Queirós e Cesário Verde, ou para José Cardoso Pires; o Rio de Janeiro para Machado de Assis, Lima Barreto, Joao do Rio, Marques Rebelo ou Rubem Fonseca.

Nesse contexto, chamamos a atenção para o fato de que algumas vezes a cidade foralida nas diversas narrativas da literatura, em momentos históricos diferentes, enquanto um mero cenário²; observa-se, porém, que esse elemento não é apenas um cenário no sentido de algo passivo, mas exerce um papel essencial, em quase todas as narrativas; com o crescimento das cidades, em especial, com a metrópole, esse elemento constituinte e largamente descrito na cena escrita, se revelará como a mais significativa das personagens modernas e pós-modernas. E esta dará voz e vida à experiência urbana. Assim, neste trabalho, faremos uso do termo cidade-personagem, considerando que a cidade se apresenta não apenas como um dos temas das narrativas, mas também como a grande personagem integrante destas.

Outro ponto que ressaltamos junto com a fala de Gomes, no mesmo texto, é o questionamento do que pode significar a reflexão acerca dos textos que abordam as representações da cidade na cena construída pela literatura. Nesse véis, outro autor que trata da cidade é o francês Roland Barthes que, em seu ensaio “Semiologia e urbanidade”, afirma ser a cidade um discurso, e este discurso é verdadeiramente uma linguagem: a cidade fala a seus habitantes, falamos a nossa cidade, a cidade em que nos encontramos, habitando-a, percorrendo-a, olhando-a (BARTHES, 1988, p. 260-261 apud GOMES, 1997, p. 1)³. Logo,

² A expressão “mero cenário” representa uma perspectiva de leitura da cidade tida apenas como um elemento opaco, sem expressividade, na constituição de diferentes narrativas da cena literária. Neste trabalho, defende-se, em oposição a tal perspectiva, a cidade enquanto personagem que constitui e constrói a narrativa significativamente.

³ La ciudad es un discurso, y este discurso es verdaderamente un lenguaje: la ciudad habla a sus habitantes, nosotros hablamos a nuestra ciudad, la ciudad en la que nos encontramos, sólo con habitarla, recorrerla, mirarla. (BARTHES, 1988, p. 260-261).

podemos afirmar que pensar/refletir os textos que abordam a cidade e suas representações na literatura significa ler a cidade enquanto discurso e também ler os nossos modos de habitá-la; enquanto trabalho que se dá com e pela a linguagem, essencialmente. Logo, o que estamos fazendo é buscar:

ler textos que lêem a cidade, considerando não só os aspectos físicos-geográficos (a paisagem urbana), os dados culturais mais específicos, os costumes, os tipos humanos, mas também a cartografia simbólica em que se cruzam o imaginário, a história, a memória da cidade e a cidade da memória (GOMES, 1997, p. 1).

É o que podemos observar na leitura do livro *As cidades invisíveis* (1972), romance no qual Italo Calvino ressalta, através dos relatos do viajante veneziano Marco Polo ao imperador Kublai Khan, que desconhece as cidades de seu império, o potencial criador da cidade enquanto máquina de narrar, de produzir imagens. E assim, como Sherazade atuou persuasivamente ante o sultão, observa-se que “somente nos relatórios de Marco Polo, Kublai Kan conseguia discernir através das muralhas e das torres destinadas a desmornar, a filigrana de um desenho tão fino a ponto de evitar as mordidas do cupim” (CALVINO, 1972, p. 10). O veneziano narra estruturando percursos que constroem uma rede de imagens das cidades que mantêm conexão com outras cidades. O que Polo realiza é o traçado de percursos que vai compor uma espécie de cartografia imaginária possível. Nas palavras do viajante:

é uma cidade igual a um sonho: tudo o que pode ser imaginado pode ser sonhado, mas mesmo o mais inesperado dos sonhos é um quebra-cabeça que esconde um desejo, ou então o seu oposto, um medo. As cidades, como os sonhos, são construídas por desejos e medo, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa. (...). De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá as nossas perguntas (CALVINO, 1972, p. 44).

A partir da leitura do trecho acima, pode-se inferir que, quando entrelaçadas as matérias das quais a cidade é constituída, a saber: os sonhos, os desejos e os medos, esses componentes tecerão um fio condutor que auxiliará no desvelar do discurso secreto dessa envolvente narradora. Esta é uma espécie de Sherazade moderna que nos conduz por itinerários muitas vezes íngremes e desafiadores que convidam os viajantes a cuidadosamente percorrermos e decifrarmos tais percursos da mesma forma que fazemos com as peças de um quebra-cabeça. E essas peças, quando ordenadamente dispostas, poderão ou não pôr em evidência o desenho que ocultam, contudo, a cidade, diferentemente dessas peças, segundo Polo, mostra-se cooperante conosco para a solução dos enigmas propostos, pois ela sim é capaz de dar respostas às

perguntas que fazemos, mesmo que, não raro, essas respostas não sejam definitivas, e mais: desdobrem-se em muitas outras perguntas.

3 A CIDADE ROMANESCA E A CIDADE CINEMATOGRÁFICA

De autoria do poeta, escritor e ensaísta uruguaio Mario Benedetti, *La tregua*, romance escrito em 1959 e publicado em 1960, aborda sensivelmente, entre outros temas, os tons cinzas da solidão cotidiana, rotineira, na cidade de Montevideo, marcados pela passagem impiedosa do tempo. A vida sem reservas em sua sedutora brevidade como a areia da ampulheta que impreterivelmente se esvai. Na obra, escrita em forma de diário, Martín Santomé, um viúvo que tem uma relação difícil com seus três filhos adultos, conta os dias que restam para aposentar-se. Nesse período, enquanto leva uma vida apagada e mergulhada na rotina burocrática do trabalho, no escritório, conhece a jovem Laura Avellaneda que transforma sua existência. Com a vivência dessa inesperada relação amorosa, Santomé encontra a trégua que necessita. Então, abre-se para esse protagonista, uma janela na alma. Benedetti nasceu em 14 de setembro de 1920, na pequena cidade de *Paso de los Toros* departamento de *Tucumán*, Montevideo, no Uruguai. Sendo a cidade de Montevideo uma figura recorrente e que imprimirá marcas significativas não só na produção desse escritor, mas ao mesmo tempo em sua biografia, Benedetti⁴ “se dedicou a uma grande variedade de gêneros e possui por volta de 70 livros publicados, dentre eles, poesias, contos, romances, ensaios, crítica literária, textos dramáticos (...) letras de músicas” (COLOMBO, 2009, p. 13) e ainda roteiros para cinema. O autor morreu em 17 de maio de 2009, aos 88 anos, quando trabalhava em um novo livro de poemas. *La Tregua* trata-se de uma de suas obras mais conhecidas e vendidas em todo o mundo, com a marca de “130 edições e tradução para 23 idiomas” (COLOMBO, 2009, p. 13). Além disso, em vida, Benedetti também recebeu algumas premiações como o 8º prêmio Rainha Sofia de Poesia Iberoamericana (1999) e o 1º prêmio Iberoamericano José Martí (2001).

Medianeras: buenos Aires en la era del amor virtual, por sua vez, tem como diretor o também escritor argentino, que nasceu no ano de 1965 em *Buenos Aires*, Gustavo Taretto. O filme, com duração de aproximadamente 95 min, estreou no Brasil em 2 setembro de 2011 e, apesar de desenvolver toda a trama na citada cidade argentina, foi filmado também na Espanha.

⁴ Dentre as demais obras do autor, citam-se aqui as seguintes: *Quién de nosotros* (1953), *Gracias Por El fuego* (1965), *El cumpleaños de Juan Ángel* (1971), *Primavera con una esquina rota* (1982), *La Borra del Café* (1992) e *Andamios* (1996).

A produção trata das histórias de dois personagens solitários, na cidade de Buenos Aires, a saber, Martín, um web design fóbico em vias de recuperação, e Mariana, uma arquiteta que trabalha como vitrinista. Com o transcorrer do filme, o constante desencontro entre eles vai dar lugar a um cativante encontro. A obra teve origem a partir de um curta de 2005 e trata-se do longa-metragem de estreia desse diretor, o qual já recebeu alguns prêmios, como o de melhor filme longa-metragem e direção estrangeiro, no Festival de Cinema de Gramado, do Rio Grande do Sul, em 2011, com essa produção. O nome da película refere-se às paredes dos edifícios que são destituídas de janelas, tendo em vista a proximidade com os prédios vizinhos, chamadas também de paredes cegas, que servem como veículo para algum tipo de propaganda e ou publicidade. Nas palavras do próprio Taretto, o filme trata da solidão urbana, que segundo ele, não é uma solidão dramática, mas uma com a qual já estamos acostumados, de todos os dias:

a solidão que sentimos quando estamos rodeados de desconhecidos. A das cidades em que as pessoas se sentem mais seguras entre quatro paredes. A solidão do delivery. A solidão da mensagem de texto e do e-mail. Medianeras não é um filme trágico, porque é contado pelo lado do humor. O ponto de vista é o da esperança, por que os personagens se negam a resignar-se ao mundo virtual (SERAGUSA, 2011, s.p.).

A escolha das obras analisadas neste trabalho justifica-se não só pela necessidade de desenvolvermos uma pesquisa com a língua de formação do curso de graduação, por mim, escolhido, a Licenciatura em língua espanhola. Espera-se ao mesmo tempo fomentar o diálogo entre as diferentes áreas, no caso da literatura e do cinema que, além da língua, mobilizam aspectos culturais e artísticos, através de diferentes linguagens empregadas na construção de suas respectivas narrativas.

Em ambas as obras analisadas, *La tregua* e *Medianeras*, encontramos representações da cidade que mantêm relações com duas figuras complementares, a saber: o caleidoscópio e o palimpsesto (GOMES, 1994). Essas figuras trazem à tona, em sua essência, alguns dos contornos polissêmicos que podem ser verificados na cidade-personagem, elas, portanto, funcionam como metáforas desta. Assim, para a compreensão das relações aqui destacadas, é válido pontuarmos que o caleidoscópio, palavra que derivada do grego e quer dizer imagem/figura bonita ou bela para observar, refere-se a um instrumento ótico, que é utilizado para obtenção de imagens em espelhos inclinados, e que apresenta, a cada momento de observação nesse instrumento, combinações variadas e imagens sempre diferentes. E semelhantemente à produção desses diferentes reflexos vistos e ou proporcionados pelo caleidoscópio, a cidade deixa-se ou não ser lida, paralelamente a esse traçado, contando sempre

com a recorrência de um aparente excesso ou de uma espécie de justaposição de imagens que a refletem.

A percepção destes fragmentos por quem quer que seja o/a observador/a da cidade, os quais compõem a identidade multifacetária do espaço urbano, parece se aproximar da perspectiva buscada, por exemplo, com os efeitos produzidos por uma obra impressionista no que toca especificamente a técnica do pontilhismo. Nessa técnica de pintura, presente no impressionismo, buscava-se a justaposição e não a mescla dos pontos de cor a qual produziria uma mistura óptica, a imagem, nos olhos do observador. Sendo, portanto, destinada à retina do observador o papel de reconstruir, com a combinação das diversas impressões registradas por este, os tons pensados pelo pintor.

Nessa mesma perspectiva, podemos pensar os olhares multifacetados dos personagens citados em relação à figura da cidade. Corroborar-se dessa forma com a fala dos autores Kuster e Pechman (2014, p. 81) de que a “cidade, então, não é mais pensada como um todo, mas como uma colagem de fragmentos em constante mutação. Tal como um caleidoscópio, onde cada um que o manipula verá um determinado desenho”. É o que Martín e Mariana irão contar ao longo de todo o filme, cada personagem através de seus relatos, acerca de suas percepções e vivências de e com Buenos Aires. E é o que também Martín Santomé, personagem que faz parte do romance, o fará em seu “diário”, quando trata de Montevideo.

Em *Medianeras*, já nos primeiros quatro minutos de filme, temos uma mostra desse leque imagético, ao sermos surpreendidos com o tom sensível e íntimo da descrição feita por Martín; a qual é construída com a passagem de frames que revelam as diferenças contrastantes da arquitetura de Buenos Aires. Essa passagem de cenas se dá juntamente com a voz do personagem em off, efeito que se assemelha a atividade do narrador no texto verbal, tratando também das relações e das implicações desses contrastes para com as relações humanas na cidade. Considerando também que a cidade se permite ser afetada por essas relações, Martín nos revela que:

Buenos Aires cresce descontrolada e imperfeita. É uma cidade superpovoada em um país deserto. Uma cidade onde se erguem milhares e milhares e milhares de prédios sem nenhum critério. Ao lado de um muito alto, tem um muito baixo, ao lado de um racionalista, tem um irracional. Ao lado de um em estilo francês, tem um sem estilo. Provavelmente essas irregularidades nos refletem perfeitamente. Irregularidades estéticas e éticas. Esses edifícios que se sucedem sem lógica demonstram uma falta total de planejamento. Exatamente assim é em nossa vida, construímos sem saber como queremos que fique. (...) O que se pode esperar de uma cidade que dá as costas a seu rio? Estou convencido que as separações, e os divórcios, a violência familiar, o excesso de canais a cabo, a falta de comunicação, a falta de desejo, a apatia, a

depressão, os suicídios, as neuroses, os ataques de pânico, a obesidade, a tensão muscular, a insegurança, a hipocondria, o estresse e o sedentarismo são culpa dos arquitetos e empresários da construção (MEDIANERAS)⁵.

Nessa fala do personagem em questão, somos confrontados/as, desde o início de exibição do filme, com o crescimento desordenado e vertiginoso de Buenos Aires, temos uma metáfora que traduz a desmesura do espaço urbano e as relações humanas abrigadas por ele. O alto e o baixo, o racional e o irracional, o com estilo francês e o sem estilo algum convivem lado a lado numa sobreposição assimétrica e contraditória. E essas contradições também revelam muito acerca das relações de sociabilidade na cidade. O entrelaçamento de tais relações se dá juntamente com a perda de direção, é a progressiva desorientação no processo de construção da cidade e dos laços que nos unem ou que nos distanciam do outro. Acerca desse ponto, Taretto, em uma entrevista quando questionado acerca da construção dos planos fixos e das formas simétricas do filme, diz:

esse (...) raciocínio que fiz tem um pouco a ver com minha própria história: o primeiro presente importante que tive foi uma máquina de fotos, quando eu tinha 13 anos. Me dava curiosidade as pessoas, mas tinha vergonha de tirar fotos, porque era muito tímido. Mas sempre gostei de me acomodar ao que existe, não acomodar as coisas ao que eu gosto. Buscar o melhor ponto de vista a respeito das coisas. Produto disso comecei a tirar fotos dos edifícios, sentindo curiosidade pelas formas da luz, as sombras, a geometria. Por isso propus o filme nos exteriores como fotografia. Então foi muito rigorosa a seleção dos cenários, havia que buscá-los muito bem para que preenchessem a imagem e ajudassem a relatar esta ideia da cidade como um monstro inquietante. Creio que a principal característica da cidade de Buenos Aires é a contradição que é. É linda e feia na mesma quadra. E a gente é parecida com a cidade que constrói e que habita. (VAREA, 2011, s.p.)⁶.

⁵ Buenos Aires crece descontrolada e imperfecta. Es una ciudad superpoblada en un país desierto. Una ciudad en la que se lleguen miles y miles y miles de edificios sin ningún criterio. Al lado de uno muy alto hay uno muy bajo, al lado de uno racionalista, hay un irracional. Al lado de uno estilo francés, hay otro sin estilo. Probablemente esas irregularidades nos reflejan perfectamente. Irregularidades estéticas y éticas. Estos edificios que se suceden sin ninguna lógica demuestran una falta total de planificación. Exactamente igual en nuestra vida, llevamos haciendo sin tenemos la más mínima idea de cómo queremos que quede. (...) Lo que se puede esperar de una ciudad que dale la espalda a su río? Estoy convencido que las separaciones, los divorcios, la violencia familiar, el exceso de canales de cable, la incomunicación, la falta de deseo, la aguja, la depresión, los suicidios, las neurosis, los ataques de pánico, la obesidad, las contracturas, la inseguridad, el hipocondrismo, el stress y el sedentarismo son responsabilidad de los arquitectos y empresarios de la construcción (MEDIANERAS).

⁶ Ese (...) razonamiento que hice yo tiene que ver un poco con mi propia historia: el primer regalo importante que tuve fue una máquina de fotos, cuando tenía 13 años. Me daba curiosidad la gente pero tenía vergüenza de sacarle fotos, porque era muy tímido. Pero siempre me gustó acomodarme a lo que existe, no acomodar las cosas a lo que a mí me gusta. Buscar el mejor punto de vista respecto de las cosas. Producto de esto empecé a sacar fotos de los edificios, sintiendo curiosidad por las formas de la luz, las sombras, la geometría. Por eso planteé la película en los exteriores como fotografía. Entonces fue muy rigurosa la elección de los decorados, había que buscarlos muy bien para que llenen la imagen y ayudaran a relatar esta idea de la ciudad como un monstruo inquietante.

Ao refletirmos um pouco mais a respeito dessas colocações, torna-se pertinente trazermos as considerações de Kuster (2014, p. 117), no livro *O chamado da Cidade*, as quais corroboram a fala de Taretto, ao salientarem que, ainda que nos pareça “uma experiência altamente individual, assistir a um filme é, na verdade uma experiência de compartilhamento (...)”, pois:

qualquer filme é o retrato de uma sociedade. Ali estão embutidos os imaginários, costumes e crenças. Pode haver uma identificação ou um estranhamento em relação a tais valores, mas, em ambas as situações – a do espelhamento ou da refutação –, esses sentimentos servem para reforçar internamente os sentidos do que seja a vida em sociedade, que estão engastados em cada um de nós. Assim, a vida é compartilhada na cidade. A cidade é compartilhada no cinema (KUSTER, 2014, p. 117-118).

De certa forma, essa relação também pode observada no romance benedettiano quando Martín Santomé descreve Montevideo atentando para as múltiplas faces, ou imagens da cidade já nas primeiras páginas do seu “computo diário de saldo de trabajo”. Esse relato lhe permite ver as múltiplas facetas do objeto cidade, como sugere o caleidoscópio, que até então eram para ele possibilidades desconhecidas. Essas facetas são representadas/encenadas pelas pessoas que transitam nas vias citadinas. O que vai resultar, para esse personagem, na redescoberta da cidade com suas paisagens. É como se pudéssemos descobrir a cidade para além de seus monumentos, praças, vielas ou marcos físicos e também por sua própria gente que desfila em suas ruas a todo instante e compõe a cena urbana. Isso se torna possível, para o personagem, graças à mudança do horário em que ele se põe a observar pela janela, de um café, o movimento de transeuntes na rua. É o que ele relata, por exemplo, em uma terça-feira de fevereiro, quando sai do escritório, buscando o ar livre do horizonte:

bom, as vezes não chego ao horizonte, e me conformo com me acomodar na janela de um café e registrar a passagem de algumas boas pernas. Estou convencido que nas horas de oficina a cidade é outra. Eu conheço a Montevideo dos homens a horário, os que entram às oito e meia saem as doze, os que regressam às duas e meia e se vão definitivamente às sete. Com esses rostos irritados e suados, com esses passos urgentes e tropeçados; com esses somos velhos conhecidos. Mas está a outra cidade das frescas arrumadas que saem a meia tarde recém banhadinhas, perfumadas, depreciativas, otimistas, engraçadas; a dos filhos de mamãe que despertam ao meio dia e às seis da tarde levam ainda impecável a gola branca de tricolina importada, a dos velhos que tomam o ônibus até a Aduana e regressam logo sem descer, reduzindo sua

Creo que la principal característica de la ciudad de Buenos Aires es lo contradictoria que es. Es linda y fea en la misma cuadra. Y la gente es parecida a la ciudad que construye y que habita (VAREA, 2011).

moderada farra a somente a olhada reconfortante com que recorrem a Cidade Velha de suas nostalgias (BENEDETTI, 2011, p. 14)⁷.

Já nessa descrição temos também a referência à segunda figura citada, o palimpsesto, o qual remonta à prática da reutilização do suporte de escrita, recorrente na Idade Média, na qual o pergaminho ou papiro tinha o texto eliminado, pela técnica da raspagem, para que fosse possível a escrita de um novo texto. Nesse caso, a cidade é tomada ou caracterizada por Martín Santomé como um texto composto de inúmeros fragmentos (ruas, espaços) e que contém camadas de leituras que remontam a um texto antigo dessa cidade apagada, chamada por ele de “Ciudad Vieja”. Exatamente “como um palimpsesto de que se apagassem os registros de outras cidades que, por superposições sucessivas, embaralham os sentidos, dificultando a decifração de sua escrita” (GOMES, 1994, p. 36). Assim, é necessário, para ambos os leitores das cidades em questão, buscar “raspar” essas camadas superpostas, a começar pelo desenho da cidade moderna, da desorientação do sentido, para que num trabalho arqueológico, se possa recuperar a inscrição de outra cidade mais antiga. Observa-se que cada obra a seu modo tocará com mais ou menos intensidade, em diferentes momentos das narrativas, as figuras do caleidoscópio e do palimpsesto.

Ainda com relação à passagem acima transcrita, observa-se que os modos dos personagens Martín e Martín Santomé conhecerem a cidade diferem. Enquanto, Martín Santomé adota uma postura que se assemelha à atitude inicial do personagem do conto “O homem da Multidão”, de Poe (2016)⁸, ao observar a cidade e seus transeuntes pela janela de um café, pela janela de seu apartamento ou em um café da manhã no centro da cidade. Martín, que vive fechado em seu apartamento há dois anos e precisa vencer o medo, a fobia que sente da cidade, passa a conhecê-la a partir da fotografia desta. O personagem, mais uma vez com a voz em off, comenta acerca dessa prática à medida que nos são exibidas algumas das suas fotos:

⁷ Bueno, a veces no llego al horizonte, y me conformo con acomodarme en la ventana de un café y registrar el pasaje de algunas buenas piernas Estoy convencido que en horas de oficina la ciudad es otra. Yo conozco el Montevideo de los hombres a horario, los que entran a las ocho y media y salen a las doce, los que regresan a las dos y media y se van definitivamente a las siete. Con esos rostros crispados y sudorosos, con esos pasos urgentes y tropezados; con éstos somos viejos conocidos. Pero está la otra ciudad la de las frescas pitucas que salen a media tarde recién bañaditas, perfumadas, despreciativas, optimistas, chistosas; la de los hijos de mamá que se despiertan al mediodía y a la seis de la tarde llevan aún impecable el blanco cuello de tricolina importada, la de los viejos que toman el ómnibus hasta la Aduana y regresan luego sin bajarse, reduciendo su módica farra a solo mirada reconfortante con que recorren la Ciudad Vieja de sus nostalgias (BENEDETTI, 2011, p. 14).

⁸ Há não muito tempo (...), eu estava sentado ante a grande janela do Café D. em Londres. Por vários meses andara enfermo, mas (...) com um charuto entre os lábios e um jornal ao colo, divertira-me durante a maior parte da tarde, ora espionando os anúncios, ora observando a promíscua companhia reunida no salão, ora espreitando a rua através das vidraças esfumaçadas (...). Desisti finalmente de prestar atenção ao que se passava dentro do hotel e absorvi-me na contemplação da cena exterior (...). Logo (...) comecei a observar, com minucioso interesse, as inúmeras variedades de figura, traje, ar, porte, semblante e expressão fisionômica (POE, 2016).

“uma maneira de redescobrir a cidade e as pessoas, procurar a beleza mesmo onde ela não existe, observar é estar e não estar ou talvez estar de um jeito diferente”⁹. Destaca-se ainda que a seleção das imagens feita para o filme, as quais compõem as cenas da produção, trata-se de uma de suas características mais marcantes e essenciais. E os efeitos gerados por tal colcha de imagens testifica que, por assim dizer, como recorda Jean-Claude Carrière o “poder de convencimento da fotografia é acentuado (CARRIÈRE, 2015, p. 54).

Ainda em relação a uma terceira figura que também manterá relações com as representações da cidade-personagem, encontraremos a imagem do labirinto, presente no mito de Minotauro. Gomes esclarece que: “a cidade moderna são os ecos desse labirinto – presídio complexo de ruas cruzadas e rios aparentemente embocadura – onde a iniciação itinerante e o fio de Ariadne se mostram tênues ou nulos” (GOMES, 1994, p. 64). Esses ecos, se não ouvidos, podem ser sentidos pelos personagens de ambas as narrativas, e mostram-se ainda mais salientes, especialmente, em *Medianeras*, tendo-se em vista a recorrência de situações na narrativa que verdadeiramente impossibilitam a circulação/mobilidade dos personagens em determinados espaços. A cidade oportuniza obstáculos à fluência da passagem, produz entraves. E os cidadãos, por sua vez, em resposta, evitam a saída para a rua e abrigam-se como podem nos redutos de seus *monoambientes*, a caixa de sapatos que alcunham de apartamento. Cria-se uma tensão entre o ambiente aberto da rua e o ambiente fechado de reclusão nos apartamentos. O claro e o escuro. E em qualquer que seja o ambiente em questão, o sujeito busca essencialmente a fuga da solidão. Assim, para cruzar Buenos Aires Mariana, que é formada em arquitetura, utiliza somente as escadas dos prédios para se locomover em decorrência da fobia que sente dos elevadores. E isso a força a sair menos de seu silencioso e escuro espaço. Já para Martín, que passou dois anos com fobia da cidade utilizando-se do delivery e da internet para resolver tudo que necessitava, a cidade constitui-se como o próprio obstáculo à passagem deste.

Ao tratarmos das particularidades acerca da vida na cidade, nos remetemos, particularmente, ao problema da indiferença cidadina que, em *Medianeras*, é exemplificado em uma significativa cena. Nela, Martín e Mariana estão muito próximos em um cruzamento de Buenos Aires, sem que, de forma alguma, percebam a presença um do outro. Na cena, o diretor até brinca com essa possibilidade, ao colocar o desenho de um coração unindo-os, como que nos dando pistas acerca do desfecho da trama. No filme, as duas personagens, que moram a poucas quadras de distância, têm suas histórias contadas paralelamente conhecendo-se apenas no final

⁹ Una manera de descubrir la ciudad y las personas, procurar la belleza mismo donde ella no existe, observar es estar y no estar o tal vez estar de un jeito diferente. (Drolas, Javier. *Medianeras*, Rizoma films, 2011. Filme)

do filme. Tem-se a desaceleração do ritmo da cena, a câmera focaliza e segue os passos de ambos, e eles mantem-se totalmente distantes, parecendo mesmo indiferentes aos demais em volta.

E para abordarmos, ainda que brevemente, o conceito da indiferença, elemento tão presente no cotidiano das nossas grandes cidades, faz-se referência ao termo atitude *blasé* que foi criado por George Simmel, sociólogo alemão que escreveu, em 1903, acerca dessa questão no seu artigo, denominado “A metrópole e a vida da mental”. Nesse texto, Simmel buscará “explicar de que forma o indivíduo consegue lidar com a rede de interações na qual se encontra inserido em sua vida na metrópole, investigando, em suma, como o mundo externo repercute no mundo interno do sujeito urbano”, definindo ainda que “não há fenômeno psíquico que tenha sido tão incondicionalmente reservado à Metrópole quanto a atitude *blasé*” (KUSTER, 2014, p. 106) sendo que “a essência da atitude *blasé* consiste no embotamento do poder de discriminar. (...) os significados e valores diferenciais das coisas, e daí as próprias coisas, são experimentados como destituídos de substância”. (SIMMEL, 1976, p. 15-16 *apud* KUSTER, 2014, p. 106).

Isso significa que, ao ser exposto aos inúmeros estímulos, do ambiente urbano, com distintos graus de relevância, dos mais essenciais até aos mais fúteis e inúteis, o habitante da metrópole faz uso de um filtro dotado de mecanismos que seleciona o que tocará ou não a esse indivíduo. Sendo que nesse processo, esse sujeito, por sua vez, vai gradativamente perdendo a sensibilidade em relação ao outro, em relação à vida. É o galopante apagar das luzes na iluminada cidade. E essa atitude que Simmel chamou de *blasé*, no século vinte, pode ser lida, hoje, como comenta Kuster (2014), na cidade contemporânea enquanto a simples indiferença a qual estamos acostumados em nossa rotina. A indiferença que esfacela os vínculos da sociabilidade e o convívio com o outro.

É pertinente para a análise aqui proposta destacarmos que, nessa aquarela cartográfica, também se encontra imbricado um desenho complexo, isto é, o emaranhado das existências humanas, numa relação dialética com as trajetórias individuais abrigadas nesse ambiente, a cidade propõe e dispõe, ela parece brincar com o encontro e constantemente, seu oposto, o desencontro. Tem-se aí o lugar perfeito para o estabelecimento e a quebra; o tecido, a tessitura e o esgarçamento dos laços expostos nas tramas e conseqüentemente das já fragilizadas relações humanas. Sendo quase sempre a rua o cenário para tal. Procurando desvelar essa relação entre a rua e a cidade, Kuster e Pechman (2014), lembram que: “Metonímia da cidade, a rua traduz o

mundo urbano e nos conta muito das formas da sociabilidade e da urbanidade de cada cidade (...) a rua (...) é a possibilidade da cidade, é a reafirmação da cidade” (2014, p. 63).

E o tom monocromático das atividades rotineiras vivenciadas pelos personagens nas obras trabalhadas, bem como os momentos de angústia na vivência do vazio, do ócio, e principalmente da solidão na cidade, são quebrados no encontro do inesperado com o outro característico da rua. Abre-se espaço para o acontecimento insólito. E os personagens vivenciam a rua enquanto palco do que é próprio da rotina e ao mesmo tempo de fatos que são avessos a esta. Contudo, “embora a rotina seja avassaladora e cada um procure se manter em seu “script”, de tal forma a manter a estabilidade de seu devir na cidade, o acontecimento urbano é inesperado e tem a capacidade de nos atropelar” (KUSTER; PECHMAN, 2014, p. 189). O acontecimento urbano entra em cena, a cidade nos dá mostras que sua atuação não é de natureza passiva. Essa personagem interfere direta e indiretamente no curso das demais trajetórias. Nada lhe passa despercebido. Despercebidos parecem os demais personagens perante sua atuação. Em contato como a cidade-personagem, seus encontros e desencontros, Santomé, Martín e Mariana têm o curso de suas trajetórias transformado. Já não estão sozinhos, na multidão, se encontram na busca por descobrir a cidade e acabam por estabelecer laços e afetos por meio desta. A cidade é parte indivisível das narrativas. Novamente dialogamos com Simmel via Kuster abordando o conceito do fortuito. Acontecimento que rompe com a indiferença na qual os cidadãos estão mergulhados e permite ainda que de maneira breve uma reação por parte destes. De acordo com Kuster (2014) tais acontecimentos:

podem se configurar apenas como algo inesperado com o qual nos deparamos na vivência diária, e que permita um breve momento no qual as formas sociais passem por um apagamento, possibilitando a ocorrência de um encontro entre pessoas que, apesar de dividirem o mesmo espaço, sempre estiveram distantes (KUSTER, 2014, p. 107).

4 CONCLUSÃO

Conclui-se, conforme se anunciou já no início desse trabalho, que a cidade em ambas as narrativas analisadas, *La tregua* e *Medianeras*, e suas distintas diferentes linguagens exerce um papel de fundamental importância. Constituindo-se ela ainda, como defendido anteriormente, entre os demais personagens, aquele que perpassa toda a constituição e a construção da cena literária e cinematográfica. Mais acertadamente, pode-se mencionar que a cidade-personagem atua como uma espécie de motor narrativo que impulsiona em distintas direções e possibilidades o desenvolvimento das obras. Sendo bem mais que o palco de suas histórias.

Notando-se que na novela essa atuação é pouco mais discreta e no filme essa relação pode ser observada de maneira mais acentuada. Fala-se então que a cidade-personagem, quando atua, cria e oportuniza distâncias, vazios do isolamento, entre os demais personagens; porém, do mesmo modo, ela também narra acerca da possibilidade do estreitamento desses referidos laços de convívio, de comunicabilidade, de diálogo, as relações com o outro na e pela cidade. A cidade, ao passo que toca essas relações e demais personagens, se permite, por conta de sua porosidade, ser tocada e transformada por essas.

Ambas as análises que foram, no trabalho, realizadas, a partir das narrativas escolhidas, possibilitam a construção de itinerários imagéticos que podem contribuir ou não para o desvelar da cidade-personagem. Essa personagem que não se deixa ler, que escapa entre as mãos, como os inúmeros e minúsculos grãos de areia no deserto, e que ainda desafia os seus leitores a se aventurarem entre os seus escritos, nessa busca pelas camadas de sentidos da urbe que são continuamente rasuradas e sobrepostas ao longo dos anos. Marcas, marcos, monumentos, fragmentos, a paisagem urbana que não cala e, no silêncio desperto, nos comunica. Essas espécies de rasuras que dão pistas de cidades anteriores, as quais também estão presentes na cena urbana moderna e se embebem dos influxos da memória dos cidadãos. A cidade contra tudo e contra todos prevalece.

Nesse sentido, as figuras do caleidoscópio e do palimpsesto condensam o caráter multifacetário e polissêmico que caracterizam essa personagem de forma ainda mais contundente. Espera-se que a análise aqui proposta possibilite não só outras valiosas e pertinentes reflexões acerca dessa leitura da cidade enquanto personagem, como oportunize o diálogo entre os distintos campos das artes, a exemplo da Literatura e o Cinema.

REFERÊNCIAS

BENEDETTI, Mario. **La tregua**. 3. ed. Alianza editorial: Madrid, 2013.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. Tradução Diogo Mainard. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1972.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Tradução Fernando Albagli e Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

COLOMBO, Natalia Ruggiero. **Mario Benedetti e as fronteiras (in) visíveis: a imposição dos limites na trajetória dos romances do autor**. 2009, 48f. Monografia (Monografia do curso de Licenciatura em Letras) - Universidade Estadual de Campinas- Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2009.

GOMES, Renato Cordeiro. **Todas as cidades, a cidade**: literatura e experiência urbana. Rocco, 1994.

GOMES, Renato Cordeiro. Cartografias urbanas: representações da cidade na literatura. **Semear** (PUCRJ), Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 179-188, 1997. Disponível em: <http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/catedra/revista/1Sem_12.html>.

KUSTER, Eliane; PECHMAN, Robert. **O chamado da cidade**: ensaios sobre a urbanidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MEDIANEIRAS. **Buenos Aires na era do amor digital**. Direção: Gustavo Taretto, Produção: Natacha Cervi e Hernán Musalupp, Argentina, 95 min. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8ja-vEbiY1c>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

POE, Edgar. **O homem da multidão**. Disponível em: <http://gabrieltorres.xpg.uol.com.br/puc/homem_multidao.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

SERAGUSA, Fabiana. “Medianeras” mostra solidão do delivery e do SMS, diz diretor. **Folha de São Paulo**. 12 ago. 2011. Disponível em: <<http://guia.folha.uol.com.br/cinema/973114-medianeras-mostra-solidao-do-delivery-e-do-sms-diz-diretor.shtml>>. Acesso em: 19 fev. 2011.

VAREA, Fernando. Gustavo Taretto: “La contradicción es parte importante de mi película” **Espacio cine**. 17 ago. 2011. Disponível em: <<https://espaciocine.wordpress.com/2011/09/17/gustavo-taretto/>> . Acesso em: 19 fev. 2011.

MADALENA E SINHA VITÓRIA: CONTRASTES ENTRE DUAS PERSONAGENS DE GRACILIANO RAMOS

Geane Pereira Santos

RESUMO: Este artigo apresenta um breve panorama da vida de Graciliano Ramos, como também algumas características de sua escrita. De suas obras, focamos aspectos gerais dos romances *São Bernardo* e *Vidas Secas*. O objetivo principal é analisar as personagens Madalena, do romance *São Bernardo*, e sinha Vitória, da obra *Vidas Secas*, e evidenciar os contrastes entre as personagens de Graciliano Ramos. Madalena e sinha Vitória são constituídas de humanismo e generosidade. A primeira é apresentada como mulher culta, inteligente, humanista, que reflete sobre diversos problemas. Já a segunda tem um sonho que a impulsiona a seguir em frente, em busca de uma realidade melhor. Sinha Vitória também é o ser mais pensante daquele grupo de retirantes. Para isso, a pesquisa interpretativa teve como base os dados apresentados pelos estudos de Calheiros (2006), Magalhães (2001), Santos (2009), entre os autores que discorrem sobre o referido autor e suas obras. Temos a pretensão de enfatizar a situação e o papel da mulher nordestina e revelar seu valor no contexto social de cada obra. Este trabalho expõe a importância da mulher nordestina, sua força, coragem e determinação ao enfrentar as dificuldades presentes no sertão nordestino. Constatamos que são mulheres distintas e que ambas as personagens são fortes. Madalena é silenciada para não perder sua autenticidade, enquanto sinha Vitória se cala em respeito à sociedade patriarcal que não admite que as mulheres tenham voz ativa.

PALAVRAS-CHAVE: Madalena. Sinha Vitória. Graciliano Ramos.

ABSTRACT: This article presents a brief overview above Graciliano Ramos' life, as well as some of his writing characteristics. From his works we focused on the *São Bernardo* and *Vidas Secas* novels' general aspects. The main objective is to analyze how characters Madalena, from the *São Bernardo* novel, and sinha Vitória, from work *Vidas Secas*, and highlight the contrasts between the characters by Graciliano Ramos. Madalena and sinha Vitória are made up of humanism and generosity. The first one is presented as a cultured, intelligent, humanist woman, she reflects about various problems. Already the second has a dream that drives her to move forward in search of a better reality. Sinha Vitoria is also the most thoughtful of the retired group. For that, interpretive research was based on data submitted by Calheiros (2006), Magellan (2001), Santos (2009) studies, among the authors who white about the author and his works. We intend to emphasize the situation and the role of northeastern women, and reveal their value in the social context of each work. This work will expose the importance of northeastern women, their strength, courage and determination in facing the difficulties present in the northeastern backlands. It has been found that they are distinct women and that both characters are strong. Madalena is silenced so as not to lose her authenticity, while, sinha Vitoria is silent in respect to the patriarchal society that does not admit that women have an active voice.

KEYWORDS: Madalena. Sinha Vitória. Graciliano Ramos.

1 INTRODUÇÃO

São Bernardo e *Vidas Secas* são obras de cunho universal, escritas por Graciliano Ramos, e nesses romances encontramos as personagens Madalena e sinha Vitória, foco principal do nosso trabalho. Temos a pretensão de enfatizar a situação e o papel da mulher nordestina e revelar seu valor no contexto social de cada obra. Este trabalho irá expor a importância da mulher nordestina, sua força, coragem e determinação ao enfrentar as dificuldades presentes no sertão nordestino.

A personagem Madalena afrontará o protagonista Paulo Honório, em *São Bernardo*, que, a duras penas, tornou-se um senhor proprietário de terras. Por sua vez, a personagem sinha Vitória revela-se submissa e resignada, sempre obediente ao marido, Fabiano, explorado pelos senhores de terras.

Salientar os contrastes das personagens é um dos propósitos deste trabalho. Madalena e sinha Vitória são constituídas de humanismo e generosidade. A primeira é apresentada com mulher culta, inteligente, humanista, que reflete sobre diversos problemas. Já a segunda tem um sonho que a impulsiona a seguir em frente, em busca de uma realidade melhor. Sinha Vitória também é o ser mais pensante daquele grupo de retirantes.

Para fundamentação teórica dessa pesquisa, tomaremos como base os trabalhos realizados por Calhares (2006), Magalhães (2001), Santos (2009), entre outros autores que realizaram pesquisas nessa área de estudo.

Inicialmente, traçaremos um panorama da vida de Graciliano Ramos e sua escrita. De suas obras, focaremos em aspectos gerais dos romances *São Bernardo* e *Vidas Secas*. Em seguida, analisaremos as características e atitudes que distanciam as personagens Madalena e sinha Vitória, para, então, apresentarmos as considerações finais.

2 GRACILIANO RAMOS: VIDA E OBRAS

Graciliano Ramos nasceu em Quebrangulo, estado de Alagoas, no final do século XIX (1892). Primogênito de um casal de classe média que teve quinze filhos, passou parte da infância em Buíque, Pernambuco, Viçosa. Não cursou universidade. Em 1910, estabeleceu-se em Palmeira dos Índios, onde o pai vivia de comércio. Após uma breve estada no Rio de Janeiro, como revisor do *Correio da Manhã* e de *A Tarde* (1914), retornou a Palmeira dos Índios ao saber da morte de três de seus irmãos com o surto da peste bubônica. Entre 1928 e 1930, exerceu o cargo de Prefeito. Casou-se por duas vezes e tornou-se conhecido pelos relatórios enviados

ao governador. De 1930 a 1936, viveu quase todo tempo em Maceió, onde dirigiu a imprensa e a Instrução do Estado. Redigiu *Caetés*, *São Bernardo* e *Angustia*. Em março de 1936, é preso como subversivo (BOSI, 2006, p. 402).

Nilson Miranda faz uma menção à prisão de Graciliano em 1936:

Graciliano saiu de Maceió preso em 1936, sendo levado para Recife, de trem, e de lá embarcado num navio, com centenas de presos para o Rio de Janeiro, por ser acusado de envolvimento com a intentona comunista de 1935. Solto em 37, volta à atividade de jornalista no Rio, e não mais retorna à sua Alagoas. Seu envolvimento com o Partido Comunista nunca foi provado. Seu ingresso no PCB só veio ocorrer em 1945, na legalidade, no Rio de Janeiro (2000, p. 25).

No Rio de Janeiro, continuou a escrever e publicar não só romances mas também contos e livros para a infância. Por volta dos fins da Guerra, o seu nome já está consagrado como maior romancista brasileiro depois de Machado de Assis. Em 1951, foi eleito presidente da Associação Brasileira de Escritores. Viajou para a Rússia e os países socialistas, relatando o que viu em *Viagem*.

Conforme Miranda (2000, p. 19), Graciliano Ramos nos deixou 16 livros, que foram traduzidos em mais de 30 países, em 28 idiomas. Seus livros são lidos e discutidos nos meios acadêmicos, não só no Brasil mas em outros países, como Estados Unidos, Canadá, parte da América Latina, Cuba, França, Itália, Espanha, Portugal, Grã Bretanha, Alemanha, Polônia, Checoslováquia, Hungria, Rússia (ex-União Soviética), Israel, Países Árabes, Japão, China, e alguns países da África. Com isso, nota-se a importância da obra literária de Graciliano Ramos, que é universal pelo seu valoroso conteúdo humanístico. Três de suas obras foram adaptadas para o cinema: *Vidas Secas*, em 1963; *Memórias do Cárcere*, em 1984, de Nelson Pereira dos Santos; e *São Bernardo*, em 1993, de Leon Hirszman.

Miranda mencionou que, ao longo da vida, Graciliano, apesar de externar uma aparência de um homem de poucas conversas, era detentor de um grande círculo de amizades. Nomes como Jorge Amado, Gilberto Freire, José Lins do Rego, Raquel de Queirós, Érico Veríssimo, esses grandes escritores faziam parte das amizades de “Graça”, além de nutrir uma grande admiração por Augusto Frederico Schmidt e Guimarães Rosa, pela jornalista Eneida Moraes e pela psiquiatra alagoana Nise da Silveira, companheiras de prisão.

Conforme o autor citado acima, o estilo de Graciliano é seco como o sertão nordestino; duro como o chão batido pelo sol; direto, sem nenhuma curva de floreio vocabular; claro como os dias de sol da caatinga; e simples como o mundo dos personagens dos seus romances. Afirma ainda que, em vida, o escritor passou por dificuldades financeiras nos anos 50, e não imaginou

que sua obra alcançaria reconhecimento universal. Graciliano faleceu em 1953, no Rio de Janeiro, aos sessenta anos de idade.

3 CARACTERÍSTICAS DA ESCRITA GRACILIÂNICA

Como apresentado por Bosi (2006, p. 402), o roteiro do autor de *Vidas Secas* norteou-se por um coerente sentimento de rejeição que advinha do contato do homem com a natureza ou com o próximo. O realismo de Graciliano não é orgânico nem espontâneo. É crítico. O “herói” é sempre o problema: não aceita o mundo, nem os outros, nem a si mesmo. Sofrendo pelas distâncias que o separam da placenta familiar ou grupal, introjeta o conflito numa conduta de extrema dureza que é a sua única máscara possível. E o romancista fixa as tensões sociais como primeiro motor de todos os comportamentos. Em *São Bernardo* e *Vidas Secas*, a paisagem capta-se melhor por descrições miúdas que por uma série de tomadas cortantes, e a natureza interessa ao romancista só enquanto propõe o momento da realidade hostil a que a personagem responderá.

Para Alfredo Bosi (2006, p. 388), os decênios de 30 e de 40 serão lembrados como a “era do romance brasileiro”, e não só na ficção regionalista. Houve, sobretudo, uma ruptura com certa psicologia convencional. O autor afirma:

o modernismo e, num plano histórico mais geral, os abalos que sofreu a vida brasileira em torno de 30 (crise cafeeira, a Revolução, o acelerado declínio do Nordeste, as fendas nas estruturas sociais) condicionariam novos estilos ficcionais marcados pela rudeza, pela captação direta dos fatos, enfim por uma retomada do naturalismo, bastante funcional no plano da narração-documento que então prevaleceria (BOSI, 2006, p. 388).

Em relação aos nossos romancistas de 30, Bosi afirma que os escritores preferiam a visão crítica das relações sociais. Esta poderá apresentar-se menos áspera e mais acomodada às tradições do meio em José Américo de Almeida, em Érico Veríssimo e em certo José Lins do Rego, mas daria à obra de Graciliano Ramos a grandeza severa de um testemunho e um julgamento.

Como demonstrado pelo crítico acima citado (2006, p. 392), há um grau crescente de tensão entre o “herói” e o seu mundo. O romance brasileiro de 30 para cá possui pelo menos quatro tendências e toda a obra de Graciliano Ramos é classificada como “*b) romance de tensão crítica*: o herói opõe-se e resiste agonicamente às opressões da natureza e do meio social, formule ou não ideologias explícitas o seu mal-estar permanente”.

Para esse autor, nos romances em que a tensão atingiu o nível da crítica, os fatos assumem significação menos “ingênua” e servem para revelar as graves lesões que a vida em sociedade produz no tecido da pessoa humana: logram por si alcançar uma densidade moral e uma verdade histórica muito mais profunda. Há menor proliferação de tipos secundários e pitorescos: as figuras são tratadas em seu nexos dinâmico com a paisagem e a realidade socioeconômica (*Vidas Secas*, *São Bernardo*, por exemplo), e é dessa relação que nasce o enredo. Passa-se do “tipo” à expressão; e, embora sem intimismo, talha-se o *caráter* do protagonista (BOSI, 2006, p. 393).

4 SÃO BERNARDO E VIDAS SECAS

Bosi (2006), ao discorrer sobre *São Bernardo*, esclarece que o foco narrativo em primeira pessoa mostrará a verdadeira força do autor, na medida em que seria capaz de configurar o nível de consciência de um homem que, tendo conquistado as duras penas um lugar ao sol, absorveu na sua longa jornada toda a agressividade latente em um sistema de competição. Paulo Honório cresceu e firmou-se no clima da posse, mas a sua união com a “professorinha” idealista da cidade vem a ser o único e decisivo malogro daquela posição de propriedade estendida a um ser humano. *São Bernardo* ficará como paradigma de romance psicológico e social da nossa literatura.

Para Miguel (1986), esse romance faz uma análise do ser humano como reflexo da realidade exterior, um mergulho na alma, mistura realidade presente e devaneio. O autor considera essa obra como a melhor da fase madura de Graciliano.

Sobre *Vidas Secas*, Miguel (1986, p. 282) a considera uma obra desmontável, composta por treze capítulos independentes e completos entre si mesmos, iniciada com a mudança e finalizada com a fuga. Representa a desigualdade entre os homens, a opressão social e a injustiça – o Sistema só privilegia o patrão. Essa obra narra a retirada de uma família nordestina fugindo da seca: Fabiano e sua esposa sinha Vitória, dois filhos, a cachorra Baleia e um papagaio. O romance é marcado pela ausência de diálogo entre os personagens, quando isso ocorre é através de grunhidos. Os personagens são igualados a animais, enquanto os animais são elevados à categoria de humano. Isso é comprovado com a cachorra Baleia. Eles têm uma vida mesquinha e sem sentido, relegados à miséria. A terra é seca, o homem é seco. O homem culpa a natureza pela sua desgraça e não o sistema. As personagens revelam experiências em condição coletiva e não individual: a do homem explorado socialmente e brutalizado pelo meio.

As personagens lutam para resistir aos efeitos da seca e à opressão social, como também para estabelecer uma comunicação, pois se encontram em um nível primitivo da linguagem, comunicando-se através onomatopeias, sons guturais e gestos. Temos nesse romance as condições precárias de sobrevivência do sertanejo, as relações de patriarcalismo, coronelismo, compadrio, perpetuando as condições de vida no campo. A falta, carência, necessidade é refletida em toda a obra, em que não é delimitado nitidamente o tempo cronológico, “a existência se dá como falta: - não tem lugar fixo, não tem recursos materiais. Tudo exprime a ideia de seca”, conforme destaca Santos (2009, p. 131).

Santos (2009, p. 152) encerra seu estudo confirmando que, ao calar a voz dos oprimidos, Graciliano “[...] silenciosa e criticamente, fala, pois, sob a ausência de moradia, de letramento, de justiça, de bens materiais... faz crítica segura da realidade opressora”.

4.1 ANTONÍMIAS: ENFOQUE NAS PERSONAGENS MADALENA E SINHA VITÓRIA

Com razão, Jacy Calhães, em seu trabalho intitulado “Uma mulher à frente de seu tempo...” (2006, p. 162) afirma que, em *São Bernardo*, mais uma vez Graciliano Ramos foge do estereótipo das mulheres na literatura de escrita masculina. Madalena contraria os moldes tradicionais, não se encaixa aos padrões da época, não se curva perante tal sociedade patriarcal que tinha a mulher com submissa e resignada, subserviente ao poder masculino, passado de geração a geração.

A personagem Madalena é apresentada ao leitor como culta, inteligente, discute sobre diversos assuntos com os intelectuais da região, escreve artigos para jornais. Tais qualidades são mencionadas em uma conversa entre Paulo Honório e Gondim: “– Ó Gondim, você me falou há tempo numa professora. – A Madalena? – Mulher superior. Só os artigos que publica no *Cruzeiro!*” (Citado por CALHARES, 2006, p. 162).

Um dia Paulo Honório começou a imaginar uma mulher para casar e perpetuar sua descendência.

Não me preocupo com amores, devem ter notado, e sempre me pareceu que mulher é um bicho esquisito, difícil de governar.
Tentei fantasiar uma criatura alta, sadia, com trinta anos, cabelos pretos – mais parei aí. Sou incapaz de imaginação... (RAMOS, 1995, p. 57).

Ao pensar em casar-se, o protagonista revela o desejo de uma nova aquisição, uma nova posse. Contudo, Paulo Honório é um ser desprovido de sentimento e valores. Para ele, o

casamento representa uma apropriação e, nesse caso, a mulher será uma propriedade, a qual Paulo Honório irá tentar transformar em objeto de uso pessoal. “[...] Excelente aquisição, mulher instruída”. “– Até lhe enfeita a casa...” (RAMOS, 1995, p. 48).

Vianna (1997, p. 121) afirma que “Paulo Honório tem uma visão reificada porque [...] “seleciona” da vida e do mundo os seus aspectos meramente quantitativos ou reduzíveis à quantidade”.

O fazendeiro reconhece que Madalena é o contrário do que ele imaginou, pois é moça loura, olhos azuis, bonita. Em Ramos (1995, p. 67), tem-se: “De repente conheci que estava querendo bem à pequena. Precisamente o contrário da mulher que eu andava imaginando – mas agradava-me, com os diabos. Miudinha, fraquinha”.

Sendo o casamento e a família símbolos que representam o poder burguês e patriarcal, Paulo Honório resolve relevar sua real intenção:

Esta aí. Resolve escolher uma companheira... Sim como me engracei da senhora...
[...] pelas informações que peguei da senhora, é sisuda, econômica, sabe onde tem as vendas e pode dar uma boa mãe de família.
– Deve haver muitas diferenças entre nós. (Madalena)
– Diferenças? Tenho 45 anos. A senhora tem uns vinte.
– Não, tenho 27.
– O seu oferecimento é vantajoso para mim, seu Paulo Honório, murmurou Madalena. Ouviu? A verdade é que sou pobre como Job, entende? ... quem faz um bom negócio supimpa sou eu. (RAMOS, 1995, p. 88 - 89)

Conforme Vianna (1997, p. 69), Madalena aceita o casamento, argumenta a falta de amor pelo futuro esposo e relewa sua intenção de garantir segurança para sua tia e para si. Algum tempo após o casamento, Paulo Honório percebe que sua esposa não corresponde ao modelo tradicional. Madalena se distancia das características comuns das mulheres da época, está fora dos padrões patriarcais.

Madalena tem profissão, escreve artigos, deseja ensinar os trabalhadores a ler, coloca-se a favor dos pobres e dos oprimidos. Oito dias depois de casados, a mulher discorda da quantia que seu Ribeiro recebe, irritando com isso seu esposo, que deixa claro que os assuntos de sua fazenda não lhes dizem respeito.

[...] Quanto ganha o senhor, seu Ribeiro?
– Duzentos mil réis.
Madalena desanimou: – Muito pouco.
– Ora gaitas! Berrei (Paulo Honório)
[...] as coisas da minha fazenda julgo que devo saber (RAMOS, 1995, p. 99 - 100).

Outro ponto de discórdia entre o casal é a forma como o marido trata seus subalternos. Madalena tenta humanizar, amenizar, suavizar a relação do esposo com os empregados, porém nada vale seu esforço.

– Como tem coragem de espancar uma criatura daquele jeito?
Pensei que fosse coisa séria. Assustou-me. (Paulo Honório)
[...] – Bateu assim num homem! Que horror
[...] – Você vive a humilhá-lo. (RAMOS, 1995, p. 109 - 110)

Madalena desafiou a autoridade do esposo, opôs-se a ele, criou obstáculos. Sua capacidade de escrever e manejo com a linguagem despertaram admiração e raiva em Paulo Honório, pois ele passou a sentir-se inferior. A visão de mundo, delicadeza, formação intelectual acarreta o choque entre os personagens. Ela é humanista e solidária e tem o desejo de participar em igualdade dentro do casamento, nos negócios, conforme Vianna (1997).

Para Calhares, Madalena jamais se enquadraria na imagem da típica esposa do patriarcado, pois não cuida da casa, da prole e da criadagem. Ela dedica-se ao trabalho do escritório. Ela tem opiniões formadas e luta até o fim com a intenção de transformar o marido em um ser mais humano, generoso. Para Vianna, Madalena tentou prover mudanças no modo com seu esposo tratava seus trabalhadores, e assim passou a conhecer toda a brutalidade de um homem dominador e cheio de desconfianças. Nem a maternidade uniu o casal.

As cartas escritas por Madalena são um motivo para Paulo Honório começar a desconfiar do comportamento da esposa. Em momentos de loucura, imaginava a esposa o traindo com amigos e subalternos. Para ele, um homem sem religião é aceitável, “mas uma mulher sem religião é horrível” (p. 133). Paulo Honório torna-se obsessivo, um ciúme sem fundamento, passando a perseguir Madalena. Na concepção do marido, a esposa só seria inocente se fosse uma mulher dentro dos padrões patriarcais. Tudo isso leva a personagem ao trágico fim: opta pelo suicídio.

Entrei apressado, atravessei o corredor do lado direito e no meu quarto dei com algumas pessoas soltando exclamações. Arredei-as e estanquei: Madalena estava estirada na cama, branca, de olhos vidrados, espumas nos cantos. Aproximei-me, tomei-lhe as mãos, duras e frias, toquei-lhe o coração, parado. No soalho havia manchas de líquido e cacos de vidro. (RAMOS, 1995, p. 168)

Ao ver seus ideais impossíveis de se realizarem, no mundo dominado pelo poder masculino, Madalena comete suicídio para não perder sua autenticidade. A personagem transgrediu regras sociais vinculadas ao casamento, não se curvou à passividade e à submissão.

A mulher de Paulo Honório tinha o sonho de poder participar das transformações das estruturas sociais e, com dificuldades, estudou e formou-se professora, alimentando a vontade de sobreviver com seu ofício (VIANNA, 1997, p. 67 - 71).

É através de sua morte que Madalena transforma a personalidade agreste de Paulo Honório. É possível para ele encontrar sinais da condição humana em si, após a morte de sua amada. Dois anos após a morte de Madalena, Paulo Honório conclui:

Cinquenta anos perdidos, cinquenta anos sem objetivos, a maltratar-me e a maltratar os outros. O resultado é que endureci, calejei, e não é um arranhão que penetra esta casca espessa e vem ferir cá dentro a sensibilidade embotada. (RAMOS, 1995, p. 183 - 184)

Já a personagem feminina de *Vidas Secas* é resignada e submissa ao peso da tradição social que impede a mulher de externar suas opiniões.

Seu nome, “sinha Vitória”, é uma junção do pronome de tratamento *Sinha*, que designa as mulheres de uma classe rural econômica mais elevada. Após a abolição dos escravos o termo “sinha” é usado para as damas da sociedade. Para as mulheres casadas, pobres, e de respeito, “sinha” (a tônica está na penúltima sílaba e escreve-se com a inicial minúscula). Enquanto “Vitória” significa conquista, ela representa o sonho de todos os que desejam mais do que a realidade oferece (MAGALHÃES, 2001, p. 121 -122).

Sinha Vitória é mais uma personagem que convive e segue as tradições que tem como base o poder masculino, o domínio que o homem detém sobre a família e seus agregados. A figura paterna, o companheiro da personagem, está sempre em movimento: montar, campear, aboiar, enquanto a mulher é procriadora, protetora. Dentro dos padrões patriarcais, é Fabiano quem se movimenta, ser que age, realiza coisas; porém sua fala é precária. No percurso da narrativa, visualizamos uma luta para resistir aos efeitos da seca e à opressão social, como também a dificuldade de comunicação com o outro, segundo a autora citada acima.

Para Santos (2009, p. 28), as personagens estão num estágio primitivo da linguagem, pois se comunicam através de gestos e sons guturais: “sinha Vitória estirou o beijo indicando vagamente a direção e afirmou com alguns sons guturais que estavam perto” (SANTOS, 2009, p. 10).

Conforme Magalhães (2001, p. 70; 90), o gesto de “estirar o beijo” e “indicar a direção” revela o lugar de sinha Vitória, o de conduzir o grupo. É a mulher que compreende Fabiano, por isso ele sempre recorre à esposa para conversar. O esposo recorre sempre à mulher, precisa de ajuda para garantir sua descendência. Também é função da mulher repassar a tradição aos filhos.

O foco do estudo da autora supracitada é a personagem feminina sinha Vitória e o desejo que a acompanha durante toda a narrativa: a cama de lastro de couro. Esse objeto representa mudança, esperança de bons tempos e vontade de fixar-se em um lugar próprio. Para a realização do sonho, é necessário o abandono, a retirada/saída daquela região.

Apesar de tanta carência, a mulher da escrita de Graciliano é “... vida, cor, movimento, mudança” (p. 79). A autora reforça que o escritor coloca sempre sinha Vitória em uma saia larga de ramagens (p. 16), “[...] enfronhada no vestido vermelho de ramagens, ...” (p. 71), “[...] na coberta vermelha e a saia de ramagens” (p. 86).

A mulher gosta de conversar, pensar, estar sempre junto ao marido, acolhendo-o em horas de cansaço, desânimo e fazendo as contas. É mãe, aquela que ensina o papel que seus filhos irão desenvolver na sociedade, e esposa. Sinha Vitória desenvolve todas as funções que se espera de uma mulher da época. Na visão de Fabiano a esposa é aquela que:

- prepara a janta;
- está educando mal os meninos, pois estão muito curiosos, fazendo perguntas, correndo o risco de não seguir as regras estabelecidas pela tradição.
- tem desejos infantilizados, de criança que precisa ser seguida, por isso o marido considera todos os desejos da mulher com besteiras e alguns como impossíveis de ser realizados (MAGALHÃES, 2001, p. 98)

Na obra, a personagem é apresentada, no capítulo que leva seu nome, realizando as tarefas que configuram a rotina da mulher tradicional, detalhada da seguinte forma por Magalhães (p. 103):

Acocorada	
Sopra	. _____ o fogo
Limpa	_____ a lágrima
Sopra	_____ o fogo
Encarquilhada	_____ pálpebras
Mete	_____ o rosário no peito
Continua	_____ soprando
Enche	_____ as bochechas
Apruma	_____ o espinhaço
Agita	_____ o abano
Dá	_____ um pontapé na cachorra

Seguindo a estrutura social da época, sinha Vitória casou-se, teve filhos, realizou as tarefas inerentes ao sexo feminino, cuidou da educação dos filhos, ajudou o marido, fez as contas, sonhou “sonhos que são absorvidos pelo marido” (p. 98).

Mesmo maltratada pela vida, é a mulher que possui as únicas coisas coloridas na paisagem. Com suas saias de ramagens, a personagem demonstra afetividade para com os filhos e marido.

A personagem revela sentimentos ao se magoar pela comparação que seu marido fez: “[...] Sapatos de verniz que ela usava nas festas, caros e inúteis [...] trôpega, mexia-se como um papagaio, era ridícula...”. (p. 41)

Ela é zelosa de sua aparência:

Sinha Vitória enfronhada no vestido vermelho de ramagens equilibrava-se mal nos sapatos de salto enorme. Teimava em calçar-se como as moças da rua - e dava topadas no caminho.

[...] O guarda-chuva suspenso, com o castão para baixo e a biqueira para cima, enrolada no lenço. [...] vira as outras matutas procederem assim e adotava o costume (RAMOS, 2002, p. 71-73).

Sinha Vitória sofre com as dores dos filhos:

[...] fechou-se na camarinha, rebocando os meninos assustados, que adivinhavam desgraça... – Vão bulir com a Baleia? [...] Sinha Vitória levou para cima da cama de varas, deitou-os e esforçou-se por tapar-lhes os ouvidos. Ela também tinha o coração pesado, mas resignava-se: ouvindo o tiro e os latidos, sinha vitória pegou-se a Virgem Maria... (RAMOS, 2002, p. 85-87)

A personagem realiza a contabilidade: “Sinha Vitória mandou os meninos para o barreiro, sentou-se na cozinha, concentrou-se, distribuiu no chão sementes de várias espécies, realizou somas e diminuições” (p.93), “[...] a mulher tinha miolo” (p. 97).

É sinha Vitória que advinha a seca:

Mal sinal, provavelmente o sertão vai pegar fogo. As arribações bebiam a água [...] Agora Fabiano percebia o que ela queria dizer... riu-se encantado com a esperteza de sinha Vitória.

Uma pessoa como aquela valia ouro. Tinha ideias... sinha Vitória tinha razão: era atilada e percebia as coisas de longe (RAMOS, 2002, p. 108 - 114).

A personagem, através de seu desejo, conseguiu afastar-se do isolamento, foi capaz de resolver problemas, justificar seus atos, acolher o marido que não conseguia se entender com gente e nem com os filhos, sentiu medo, pensou, rogou a Deus e à Virgem Maria, aqueceu e protegeu os filhos, fez contas. Por tudo isso, é o ser que reflete sobre a realidade, dotada de sensibilidade para perceber os sinais da natureza, o prenúncio da seca.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta pesquisa comparativa, ficou evidente a necessidade de conhecer a posição política e social de Graciliano Ramos. A partir daí, foi possível correlacionar o real com o presente nas obras, o sentido social simbólico, os elementos significativos contidos nos livros.

Desse modo, vimos que *São Bernardo* é uma obra narrada em primeira pessoa e discorre sobre as dificuldades de conscientização daquele que representa a burguesia rural nas relações patriarcais. Já em *Vidas Secas*, romance narrado em terceira pessoa, há uma reflexão sobre as relações existentes no campo, uma denúncia das opressões do sistema social.

Pertencem às obras acima citadas as personagens Madalena e sinha Vitória. Essas duas mulheres representam o foco deste trabalho. Assim, ao analisarmos as personagens femininas, passamos a saber que elas pertencem a uma sociedade tipicamente patriarcal, na qual o homem é o senhor, o ser dominador. Nessa época era inconcebível uma mulher participar dos negócios, argumentar de igual para igual com o sexo oposto. As mulheres não podiam expor suas ideias e opiniões, principalmente no meio rural, dotado de conservadorismo.

As personagens femininas deste estudo têm esposo, filhos e sonhos. Todavia, apenas sinha Vitória demonstra afetividade, cuidado, zelo pelo marido, pelos filhos e pela casa. Enquanto isso, Madalena se dedica aos assuntos da fazenda e se descuida do filho, da casa e da criadagem.

Nota-se, então, que Madalena não se encaixa no papel de esposa, mãe, serviços domésticos e rezas, obrigações essenciais para uma mulher da sociedade patriarcal. Isso releva o primeiro contraste entre as personagens, pois sinha Vitória, em toda a narrativa de *Vidas Secas*, comporta-se como uma autêntica dona de casa – prepara alimento, cuida da aparência dos membros da família, controla e zela do marido embriagado. A mulher de Fabiano vive conforme a tradição.

Outro ponto que as diferencia é o fato de Madalena não ser compreendida e não compreender seu esposo, por isso o casal está sempre em meio a discussões. Em *Vidas Secas*, a mulher é o único ser que compreende o marido e a situação em que vivem. Não há relato de brigas entre esse casal.

Ao longo da narrativa, conhecemos o motivo pelo qual Madalena não consegue se entender com o fazendeiro, um ser embrutecido desprovido de sentimentos. Paulo Honório tem uma visão reificadora do mundo. Para ele tudo é reduzido à coisa, à propriedade.

Também é pertinente observar que Madalena não se submete às vontades do esposo, e ele, possuído pelo ciúme doentio, começa, sem perceber, a maltratá-la. Já abalada fisicamente e mentalmente, ela, desesperada por ver seus sonhos impossibilitados de realizarem-se, opta pelo suicídio. Seu ato caracteriza-se como uma forma de não assujeitamento ao sistema social que oprime o sexo feminino, não possibilitando abertura para a mulher expor suas ideias e opiniões.

Conforme Vianna (1997, p. 72), a morte de Madalena é uma forma radical de resistência, “Madalena prefere morrer a conciliar com a inautenticidade [...] a tragédia de Madalena é a tragédia do revolucionário”.

De fato, em vida, Madalena não conseguiu realizar seus sonhos, mas, diante da realidade de morte Paulo Honório, dá início a uma reflexão sobre sua existência. Assim como Madalena, sinha Vitória tem o sonho de uma cama de lastro de couro igual à de seu Tomás da bolandeira. Esse sonho representa simbolicamente a possibilidade de mudanças, transformações, que só poderão ocorrer fora daquela região. Seu desejo a impulsiona, colocando-a para frente. A cama representa estabilidade, durabilidade, solidez. O desejo da personagem é uma possibilidade de melhores condições de vida.

De um lado, uma mulher letrada que, em vida, não conseguiu transformar a personalidade do esposo; do outro, uma mulher iletrada que possui um entendimento razoável, à qual o marido sempre recorre quando necessita de seu amparo na tomada de decisões. Sinha Vitória consegue de uma forma sutil interferir no mundo masculino.

De qualquer modo, no final do romance *São Bernardo*, com a morte de Madalena, surgem em Paulo Honório resquícios de humanidade. Por isso, a existência de Madalena marca a relevância do personagem na narrativa, pois é a partir dela que o fazendeiro resolve escrever a obra.

Portanto, Madalena e sinha Vitória são mulheres fortes, dotadas de sentimentos. A primeira é culta, inteligente, determinada, generosa, consciente, com voz ativa se opôs ao poder masculino e contrariou as tradições de uma sociedade patriarcal. Sua morte caracterizou-se como forma de preservação de ideais. Já a segunda personagem é iletrada, porém é o ser mais pensante do grupo. Ela se ocupa com a casa, o marido e os filhos. Sinha Vitória está sempre à sombra do marido, seguindo os padrões estabelecidos pela sociedade.

É válido salientar que as personagens não se contentaram com a realidade, e cada uma a sua maneira, procuraram resistir às imposições tanto da sociedade quanto da natureza.

Este estudo comparativo procurou mostrar a postura de duas mulheres distintas, sua força e coragem de enfrentar as dificuldades, como também evidenciar as características que distanciam Madalena e sinha Vitória.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo, 1936. **História concisa da literatura brasileira**. 43 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CALHARES, Jacy Ferreira. Uma mulher à frente de seu tempo: Enfoque na personagem Madalena, em São Bernardo, de Graciliano Ramos. In: PINHEIRO, Clemilton Lopes (org). **Ensaios sobre língua e literatura**. Maceió: EDUFAL, 2006.

MAGALHÃES, Belmira. **Vidas Secas: os desejos de sinha Vitória**. Curitiba: HD Livros, 2001.

MIGUEL, Jorge. **Curso de Literatura**. São Paulo: Harbra LTDA, 1986, p. 282 – 312.

MIRANDA, Nilson. **Comenda Graciliano Ramos: ode ao Velho Graça**. Maceió: Edições Catavento, 2000.

RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. 63. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

_____. **Vidas Secas**. 85. ed. Rio, São Paulo: Record, 2002.

SANTOS, Fabio José dos. **Linguagem, poesia e resistência em Vidas secas**. Maceió: EDUFAL, 2009.

VIANNA, Lúcia Helena. **Roteiro de Leitura: São Bernardo**. São Paulo: Ática, 1997.

AMOR, LOUCURA E TRANSGRESSÃO FEMININA NO ROMANCE HISTORIOGRÁFICO “EL PERGAMINO DE LA SEDUCCIÓN”

Marília Barbosa de Melo¹
Ana Margarita Barandela

RESUMO: O trabalho que por hora se inicia tem como objetivos investigar os aspectos do amor, da loucura e da transgressão feminina no romance historiográfico *El Pergamino de la Seducción*, produção ficcional da escritora nicaraguense Gioconda Belli publicada em 2005. De modo geral, objetiva ainda averiguar os caminhos percorridos pela autora na reconstrução mesmo que ficcional – de um dos personagens mais conhecidos do Renascimento europeu, ou seja, a Rainha Juana, a louca de Castilha. Objetiva, também, observar um pouco mais de perto como a loucura é tratada dentro da esfera literária. Para se chegar aos resultados encontrados, foi imprescindível levar em conta os apontamentos de Hutcheon (1991) acerca da metaficção historiográfica e a relação que essa linha de pesquisa guarda com a história real, uma vez que, neste artigo, nos propomos a analisar uma narrativa que reescreve ficcionalmente a história dada como oficial. Também foi indispensável lançar olhares e tecer considerações sobre a temática da loucura e sua contextualização plural, buscando em Foucault (1993), Frayze-Pereira (1984), Bomfim (2005) e outros autores o aporte teórico necessário para tal investigação. Desse modo, consideramos que o romance investigado nos serve como um espelho no qual se refletem e são questionadas as diversas formas de tratamento despendido à relação loucura/literatura/sociedade ao longo dos tempos, bem como nos convida à reflexão dos papéis e funções da mulher, louca ou não, nos vários meios sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Amor. Loucura. Transgressão feminina.

RESUMEN: El trabajo que por hora comienza tiene como objetivo investigar los aspectos del amor, de la locura y de la transgresión femenina en la novela historiográfica *El Pergamino de la Seducción*, producción ficcional de la escritora nicaragüense Gioconda Belli publicada en 2005. Asimismo, objetiva además determinar los trayectos recorridos por la autora en la reconstrucción – aún que sea ficcional – de uno de los personajes más famosos del Renacimiento europeo, es decir, la reina Juana, la Loca de Castilla. Objetivo, además, observar un poco más cerca como la locura es tratada dentro de la esfera literaria. Para obtener los resultados fue esencial tener en cuenta las notas de Hutcheon (1991) acerca de la meta ficción historiográfica y la relación que esta línea de investigación mantiene con la historia real, ya que - en este artículo - nos proponemos analizar una forma de ficción narrativa que reescribe la historia oficial. Del mismo modo fue indispensable lanzar miradas y tejer consideraciones sobre el tema de la locura y su contextualización plural, buscando en Foucault (1993), Frayze-Pereira (1984), Bomfim (2005) y otros autores las bases teóricas necesarias para tal investigación. De igual manera, consideramos que la novela investigada a nosotros nos sirve como un espejo en el que se reflexionan y cuestionan las varias formas de tratamiento dado a la relación locura/literatura/sociedad

¹ Concluinte do curso de licenciatura em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), turma 2011(1) – 2015(2). mariliabarbosademelo@hotmail.com.. Trabalho de conclusão de curso desenvolvido sob orientação da Profa. Dra. Ana Margarita Barandela García.

a lo largo del tiempo y nos invita a reflexionar acerca de los papeles y funciones de la mujer, loca o no, en los diferentes medios sociales.

PALABRAS CLAVE: Amor. Locura. Transgresión femenina.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos as temáticas relacionadas à loucura, ao amor ou à transgressão feminina ocuparam espaço considerável na cena literária mesmo que, às vezes, estes temas apareçam ligados a tantos outros assuntos. Do Cavaleiro da Triste Figura passando pelo médico e louco Simão Bacamarte até chegarmos à versão ficcional da rainha espanhola Juana *la Loca* - de quem trataremos neste trabalho - a loucura, foco desta pesquisa, surge como pano de fundo para explorar a diversidade dos tipos humanos, apresentando-nos mais de perto suas dores, seus sonhos, medos e angústias na tentativa de desvelar ou tentar explicar aquilo que não se conhece ou que está guardado no inconsciente.

Com base nessa ideia e valendo-se dos pressupostos teóricos concernentes à Metaficção Historiográfica (HUTCHEON, 1991), o romance de origem hispana *El Pergamino de la Seducción* (2005) se apresenta com o propósito de mostrar ficcionalmente a hegemonia histórica por trás dos fatos que envolvem Juana, *la Loca de Castilla*, filha dos reis católicos Fernando e Isabel. Juana nasceu e viveu entre os séculos XV e XVI e passou seus últimos 47 anos de vida encarcerada no castelo de *Tordesillas*. Primeiro seu aprisionamento foi determinado por seu pai e seu esposo; depois, por ordem de seu primogênito, Carlos I. A história oficial diz que sua loucura foi o resultado do amor e do ciúme excessivos que nutria pelo marido Felipe *el Hermoso*, arquiduque de Áustria, com quem foi casada e teve seis filhos.

As mortes do irmão mais velho, Juan, herdeiro do trono de *Castilla y León*; de uma de suas irmãs - também chamada Isabel - segunda na linha sucessória; do sobrinho, Miguel de La Paz; e, por fim, da rainha católica, combinada à ambição e infidelidade do marido, foram aos poucos minando as defesas da monarca até que essa sucumbisse ao próprio desvario “Quando comprovou seus temores de que Felipe lhe foi infiel e se enfrentou com a certeza, pouco valeram a Juana seus bons propósitos. Não podia ficar quieta. Tinha que sair à noite a vaguear, a rondar seu amor” (BELLI, 2005, p. 249)². Guiando-se pela história oficial a narrativa de Gioconda Belli sugere que a infanta Juana - terceira filha dos reis católicos - recebeu uma educação

² Cuando comprobó sus temores de que Felipe le fuera infiel y se enfrentó con la certidumbre, de poco le valieron a Juana sus buenos propósitos. No podía quedarse quieta. Tenía que salir de noche a merodear, a rondar su amor” (BELLI, 2005, p. 249).

esmerada, de contornos humanistas. Em razão disso, ainda menina, a princesa se destacou no domínio da música, da dança e das línguas românicas, especialmente o latim.

El pergamino de la seducción (2005) está estruturado em duas histórias que se completam, as quais alternam passado e presente em uma mesma narrativa. No presente, a jovem Lucía, uma órfã que vive em um convento madrileno, encarna a rainha enquanto Manuel Sandoval y Rojas, um historiador aficionado, fala-lhe acerca de Juana, de membros da família real castelhana e de sua conturbada existência. Assim, ao mesmo tempo em que nos tornamos conhecedores das “verdades” relacionadas ao mundo da rainha louca, assistimos também ao amadurecimento físico e emocional de Lucía, desde seu envolvimento amoroso com Manuel, passando pela iniciação sexual e gravidez, etapas fundamentais para refazer o percurso histórico do amor vivido por Juana e Felipe. Mas, principalmente, para entendermos os motivos que a levaram à loucura. Vestida com os trajes de rainha e envolvida pelo forte poder da palavra de Manuel, Lucía transforma-se em Juana, regressa aos séculos XV e XVI e nos apresenta suas vivências, seus temores, sua vida.

2 DO AMOR E OUTRAS LOUCURAS

É fato talvez já mencionado na introdução desta pesquisa que a personalidade insana de Juana “*la Loca*” resultou do amor incondicional que esta mantinha pelo marido. No entanto, tal assertiva nos leva a questionamentos e indagações acerca do conceito e dos mistérios desse sentimento. Em suas observações acerca da natureza e qualidades do amor, Platão expõe, nos discursos de *O Banquete* (2012), uma série de pontos de vista que versam sobre o tema revelando-nos facetas distintas sobre o deus Eros. Reunidos em um jantar na casa de Agaton, Fedro, Pausânias, Erixímaco, Aristófanes, Sócrates, Alcibíades e ele mesmo tecem considerações e honras ao Eros, “um deus tão poderoso e tão negligenciado!” (PLATÃO, 2012, p. 22). Mas, para a execução deste trabalho, é interessante manter nossas atenções nos discursos de Fedro, Agaton, Pausânias, Sócrates e Diotima. Esta última não participa do banquete entre os amigos pensadores, mas ganha voz por meio de Sócrates.

Fedro é quem abre a sucessão de honras dizendo que “Eros é um grande deus, uma maravilha entre seres humanos e deuses, o que se manifesta de múltiplas maneiras, mas, sobretudo, em seu nascimento” (PLATÃO, 2012, p. 23); Eros é, portanto, “a causa de nossas maiores bênçãos” (PLATÃO, 2012, p. 25). Sob a análise de Fedro, Eros é o detentor de autoridade para nos abastecer de virtudes e felicidades.

De fato, a diretriz necessária a cada ser humano para o encaminhamento de seus dias, preocupar-se em viver bem, não é alcançável mediante o parentesco nobre, as honras públicas ou a riqueza, ou qualquer coisa, tão bem quanto o é mediante o amor (PLATÃO, 2012, p. 25).

Na sequência ao discurso de Fedro vem o de Pausânias. Ele assegura que o deus Eros e a deusa Afrodite são indissociáveis e não são unos, havendo, necessariamente, dois Eros e duas Afrodites; um *Eros comum*, ligado à Afrodite comum (Pandemos), que age ao acaso. As pessoas tomadas por este amor, “ao amarem, estão mais ligadas ao corpo do que à alma, visam à consumação [do ato sexual] e não se importam se a maneira de consumá-lo é nobre ou não”, (PLATÃO, 2012, p. 31). Grosso modo, o que Pausânias explicita em seu discurso é o caráter correto ou incorreto de uma ação realizada pelo homem. “Se é realizada nobre e corretamente, ela mesma se torna nobre; se é realizada incorretamente, torna-se vil. O mesmo se aplica ao amar” (PLATÃO, 2012, p. 31). O Eros Celestial do qual trata Pausânias é belo porque ama o espírito, enquanto que o Eros Comum é feio, pois ama somente o corpo, a carne. É um amor atraído pela superficialidade; atraído por aquilo que vê. Trata-se de um amor que dura enquanto dura a paixão e a beleza física; é um amor que não leva em conta o caráter, a beleza da essência e tampouco a beleza da alma.

Perverso. Essa talvez seja a melhor definição para o amor de Manuel em relação à Lucía que, atraído pela surpreendente similaridade física existente entre a jovem órfã e a rainha castelhana, tenta a todo custo recriar a história de Juana e seu encarceramento. Tomado por um forte apego a tudo que envolve o nome da monarca espanhola, Manuel é capaz inclusive de mantê-la presa no antigo casarão pertencente a seus antepassados. É, portanto, um amor louco, nascido a partir da beleza física, da aparência e atração corporal. “Pareces-te com ela. Era morena, com o cabelo preto, como você, - me disse. Jamais encontrei outra pessoa que se parecesse tanto” (BELLI, 1995, p. 18)³. Manuel não aprisiona e seduz apenas o corpo de Lucía, mas, acima de tudo, sua mente.

O Eros carnal, sexual, o qual se evidencia pelo desejo do corpo é bastante recorrente no romance em foco. Juana e Lucía são jovens, belas e virgens que estão descobrindo os prazeres do sexo e da sexualidade. Felipe, apesar de muito jovem (tinha 18 anos quando desposou Juana), é mostrado como um homem experiente e viril dada a sua condição masculina. Em outro ponto,

³ -Te le pereces. Era morena, con el pelo negro, como tú, -me dijo-. Jamás me encontré otra persona que se le pareciese tanto” (BELLI, 1995, p. 18).

ainda de acordo com os aspectos delineados por Pausânias, também é digno de condenação o amor gerado a partir de interesses materiais: “[...] em segundo lugar, é vergonhoso a capitulação ser motivada por dinheiro ou poder político [...]” (PLATÃO, 2012, p. 71).

Na ficção em análise, as questões relacionadas à disputa de poder, além de serem evidentes, são também apresentadas como uma das causas geradoras da loucura de Juana. Segundo Belli, logo em seguida à morte de Juan, irmão mais velho de Juana e herdeiro da coroa, Felipe deixa clara sua vontade de ele e a esposa serem reconhecidos como Príncipes de Astúrias. Juana, por seu turno, não acreditava que o marido fosse capaz de tal atitude, uma vez que a princesa Isabel, segunda na linha de sucessão, ainda estava viva e plenamente capaz de assumir o trono. Além disso, Margarita, viúva de Juan e irmã de Felipe, carregava um herdeiro em seu ventre, Miguel de La Paz, o qual faleceria poucos meses depois de nascer. Juana, então, reage indignada:

Ele e eu devíamos reclamar o direito à coroa. Estava louco, lhe disse. Não só minha irmã Isabel estava viva, mas também sua própria irmã, Margarita, estava grávida. Disse-me que era eu a que estava louca, a que não percebia que esta era a oportunidade que necessitávamos para sermos considerados como herdeiros de *Castilla y Aragón* (BELLI, 2005, p. 126)⁴.

Seguindo os propósitos da narrativa belliana, após uma sequência de mortes – inclusive a morte da rainha católica, sogra de Felipe –, este, que havia se distanciado da princesa, volta a aproximar-se dela numa situação que ilustra bem seu apreço pelo poder e pelas ambições políticas, conduta inadequada aos amantes segundo os preceitos considerados pelos pensadores gregos. Obviamente tal conduta desagrada a Juana e gera mais desentendimentos entre o casal: “*Justo quando morreu Isabel, Felipe voltou a aproximar-se de Juana. Desde o incidente com as escravas, havia recusado vê-la* (BELLI, 2005, p. 263)⁵. Assim, contrariando os anseios de Felipe e da rainha mãe, que queriam – cada um à sua maneira – ver a princesa envolvida com o reinado de Castilha, Juana não pretendia mais que levar uma vida tranquila e doméstica ao lado do marido e dos filhos, distante das contendas e disputas pelo poder, próxima apenas da felicidade e do amor conjugal.

⁴ Él y yo debíamos reclamar el derecho a la corona. Estaba loco, le dije. No solo vivía mi hermana Isabel, sino que su propia hermana Margarita estaba embarazada. Me dijo que era yo la que estaba loca, la que no me percataba de que ésta era la oportunidad que necesitábamos para ser considerados herederos de Castilla y Aragón (BELLI, 2005, p. 126).

⁵ Justo cuando murió Isabel, Felipe volvió a acercarse a Juana. Desde el incidente con las esclavas, había rechazado verla (BELLI, 2005, p. 263).

Confiava que eu anteporia meus deveres de Estado a meus deveres de esposa e mãe e que preferiria o poder político à doméstica felicidade do amor. Quanto mais me dava conta dos desejos de minha mãe, mais me encolerizava o coração. A obsessão de desafiá-la me possuiu (BELLI, 2005, p. 221)⁶.

Milan (1999), em seu ensaio, pondera que os desentendimentos são condição de quem ama. “A briga dos amantes é de amor, visa ao acordo e só se resolve através deste. Ocorre para ser superada, daí a rapidez na reconciliação e o pronto desvanecimento de diferenças aparentemente profundas” (MILAN, 1999, p. 20). Chegada a vez de Sócrates proferir elogios ao Eros, ele ressalta que tudo o que sabe acerca desse deus aprendeu ouvindo Diotima, mulher sábia da cidade de Mantinea. Vale acrescentar que as ideias de Sócrates vão, até certo ponto, de encontro às de Agaton, uma vez que em sua aclamação ao Eros, Agaton enaltece a beleza e juventude do deus. “Uma clara evidência de sua simetria e forma dúctil pode ser encontrada em sua boa aparência, qualidade em que Eros se destaca: má aparência e Eros mantêm-se em guerra constante” (PLATÃO, 2012, p. 64).

Ou seja, nas palavras de Agaton, Eros não carece de beleza ou de outras qualidades, pois estas são inerentes a sua figura. Rebatendo o pensamento de Agaton, Sócrates argumenta que Eros ama aquilo que ainda não possui. Assim, se Eros ama aquilo que é belo, é porque não o possui, não é detentor de beleza. E mais: aquilo que lhe falta torna-se, então, o objeto de seu desejo. Sócrates, citando Diotima, acredita que Eros não é exatamente um deus, mas um ser intermediário, uma mescla entre divino e mortal, um *dáimon*⁷ cuja função é “interpretar e transmitir coisas humanas aos deuses e coisas divinas aos seres humanos”.

Em última análise, Eros é aquele que dá felicidade ao homem uma vez que, sendo amor o desejo pelas coisas belas e boas, quem as possui também possui um objeto de seu desejo. É, portanto, feliz. “Positivo, ela disse, ‘os felizes são felizes por obterem boas coisas, e é prescindível indagar qual o propósito de ser feliz, quando esse é o propósito. A resposta parece final’” (PLATÃO, 2012, p. 84).

⁶ Confiaba en que yo antepondría mis deberes de Estado a mis deberes de esposa y madre y que preferiría el poder político a la domestica felicidad del amor. Cuanto más me percataba de los deseos de mi madre, más se me encabritaba el corazón. Me poseyó la obsesión de desafiárla (BELLI, 2005, p. 221).

⁷ Divindade inferior pertencente a uma raça de seres intermediária entre os deuses e os mortais (PLATÃO, 2012).

3 LOUCURA DE JUANA: A BUSCA POR UM CONCEITO E OUTRAS ASSIMILAÇÕES

Antes de ser objeto de observação médica, como acontece nos períodos mais atuais da história, a disfunção mental esteve relacionada ao divino, ao demonismo, às possessões, ao riso, ao rompimento dos padrões, bem como teve essas faces amplamente exploradas pelas artes em geral, inclusive a literatura. Frayze-Pereira argumenta que “como um distúrbio psíquico e cultural, a loucura é uma doença. Ela não é uma doença qualquer, mas uma doença que atinge o espírito humano” (FRAYZE-PEREIRA, 1984, p. 34). Bomfim (2005), analisando a obra de Breno Accioly, ressalta que em razão dessa variedade de acepções não se permite elaborar uma definição única e acabada do fenômeno da insanidade, ainda mais porque esses vários pontos de vista estão intimamente ligados a questões histórico-culturais.

Com essa multiplicidade de concepções traduzidas no tempo, vemos, então, que todas essas possíveis leituras do fenômeno da loucura [...] estão estritamente vinculadas a fatores históricos e culturais, o que nos leva a entender que a história das doenças mentais é também a história de uma concepção de época, muito embora o estado de loucura como patologia não dependa dessa concepção. Nesse sentido, não podemos determinar que existe uma loucura, no sentido singular do termo e, como consequência, não podemos estabelecer também uma definição única e acabada de loucura; podemos afirmar, no entanto, que há loucuras no sentido plural, sentido esse que a cultura e o conhecimento científico da psicologia da época vêm conferindo a esse fenômeno tão frequente da humanidade (BOMFIM, 2005, p. 54).

Diante desta mesma dificuldade conceitual enfrentada por Bomfim e outros autores, Frayze-Pereira (1984) busca na etimologia da palavra *norma* uma explicação para o termo *loucura*, uma vez que esta é entendida como anormalidade, desregramento, transgressão, fuga de um comportamento dito normal, comum ou padronizado.

A palavra latina *norma*, que está na origem do termo normal, significa “esquadro”. A palavra *normalis* quer dizer “aquilo que não se inclina nem para a direita nem para a esquerda”, ou seja, que é “perpendicular”, que “se mantém num justo meio termo”. Portanto, “uma norma, uma regra, é aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar” (FRAYZE-PEREIRA, 1984, p. 20).

Retornando à análise do romance de Belli percebe-se que, tomada pelos constantes desacordos familiares e conflitos políticos existentes ao seu redor - os quais colocavam em xeque seu ideal de vida - Juana começou a se comportar e agir da maneira que melhor lhe convinha, talvez na expectativa de que suas vontades fossem aceitas, fugindo da norma e do padrão de normalidade aceitáveis. Juntem-se a isso as infidelidades do marido em um cenário

patriarcal no qual a mulher era obrigada a aceitar praticamente tudo, inclusive os relacionamentos extraconjugais. Porém Juana era uma mulher forte, que vivia à frente de seu tempo e, por isso, dada a insubmissões. Desejava incessantemente ser livre e ter os mesmos direitos outorgados ao sexo masculino.

-Tua própria mãe, Juana, bem que passou por isto. Em tempos assim foram concebidos os filhos bastardos de teu pai que, debes saber, se educaram na corte porque a rainha Isabel, magnânima como é, e compreensiva, assim o dispôs.

-Deves entendê-lo, filha – me advertiu ali mesmo frei Tomás de Matienzo, o enviado de meus pais que residia agora em minha corte.

-Pois não o entendo – lhe disse, fitando-o furiosa, sentindo que as faces me ardiam... (BELLI, 2005, p. 127)⁸.

No entanto essa desconexão com o mundo, com o tempo e com as exigências da sociedade a sua volta, ou melhor, a desconexão com aquilo considerado *normal* para os padrões daquele momento histórico-social e para a sua condição feminina, bem como sua apatia frente à incompreensão alheia, foram interpretadas como insanidade, como loucura.

Cohen (1968), discorrendo acerca da transgressão e do controle, aponta que “todas as regras impõem disciplina e esforço, uma subordinação do impulso e do interesse pessoal ao acordo comum. Em nenhuma empresa humana, seja (por exemplo), o casamento, o comércio ou a política, a pessoa pode supor que, se obedecer às regras, as coisas a satisfaçam. Ela pode aborrecer-se” (COHEN, 1968, p. 16).

Diante disso, o que nos salta aos olhos é a insatisfação da princesa, e posteriormente rainha, frente a situações de obediência e submissão às quais ela não desejava enfrentar, mas que lhes eram imputadas. “Decidi não escrever à minha mãe porque fazê-lo era ver-me forçada a render-lhe contas e aceitar que lhe devia submissão [...], me rebelo contra a obediência e a ideia de que sejam outros que decidam minha vida” (BELLI, 2005, p. 141)⁹.

Em seu enredo, a escritora narra vários momentos anedóticos que denunciam não apenas o caráter rebelde e transgressor da rainha, mas os mesmos momentos que valeram a ela o apelido de louca. Tomada pelo ciúme, Juana ataca uma de suas damas a golpes de tesoura, cortando-

⁸ - Tu propia madre, Juana, bien que pasó por esto. En tiempos así fueron concebidos los hijos bastardos de tu padre que, debes saber, se educaron en la corte porque la reina Isabel, magnánima como es, y comprensiva, así lo dispuso.

- Debes entenderlo, hija – me amonestó allí mismo fray Tomás de Matienzo, el enviado de mis padres que residía ahora en mi corte.

- Pues no lo entiendo – le dije, mirándolo furiosa, sintiendo que las mejillas me ardían... (BELLI, 2005, p. 127).

⁹ Decidí no escribir a mi madre porque hacerlo era verme forzada a rendirle cuentas y aceptar que le debía sumisión [...], me rebelo contra la obediencia y la idea de que sean otros quienes decidan mi vida (BELLI, 2005, p. 141).

lhe todo o cabelo ruivo; em outro episódio, segundo a narrativa, a rainha louca aceita as carícias sexuais de suas escravas mouras; em outra ocasião, ao ver-se impedida de deixar o castelo onde se hospedara temporariamente na companhia da rainha católica, Juana permanece no pátio durante uma noite fria e escura, numa clara situação de enfrentamento às vontades da mãe.

4 REPRESENTAÇÃO LITERÁRIA DA LOUCURA

Barral (2001), discorrendo acerca da relação existente entre loucura e literatura e como esta relação influenciou a cena histórico-filosófica nos vários movimentos literários, argumenta que “o caráter transgressor da loucura também a aproxima da arte moderna, já que ambas se inscrevem como espaço privilegiado de manifestação da subjetividade, no qual os juízos de valor e as convenções de toda espécie mostram-se sem sentido para a consciência do indivíduo” (2001, p. 19). Se na modernidade loucura e literatura caminham harmoniosamente na mesma direção, esta parceria não foi muito diferente em outras épocas, conforme aponta Foucault em sua *Historia de la locura en la época clásica* (1993).

No tocante a tal relação, o filósofo enumera pelo menos quatro tipos de insanidades mentais segundo a perspectiva literária: *I*. A loucura por identificação romântica; *II*. A loucura da vã presunção; *III*. A loucura do justo castigo e, por fim, *IV*. A paixão desesperada. Foucault (1993) assinala que a primeira delas é também a mais importante e duradoura. Nela o louco identifica-se com personagens da literatura, como é o caso de Dom Quixote, que enlouquece após inúmeras leituras de novelas de cavalaria; o segundo tipo de loucura assemelha-se ao primeiro, no entanto não é com um modelo literário com quem o louco se identifica, mas consigo mesmo, dizendo-se possuidor de uma série de qualidades. A terceira variedade de loucura é aquela que castiga os transtornos do coração por meio de transtornos do espírito. Esta tem ainda o poder de revelar a verdade, pois, “a loucura, com suas palavras insensatas, que não se podem dominar, entrega seu próprio sentido e diz, em suas quimeras, sua secreta verdade; seus gritos falam em vez de sua consciência” (FOUCAULT, 1993, p. 30)¹⁰.

A quarta e última variedade de loucura descrita por Foucault, no que concerne a relação loucura/literatura, talvez seja a que melhor se adapte ao romance de Belli, isto é, a que melhor se adapta à loucura de Juana de Castilha, uma vez que se revela como sendo o resultado de uma paixão desesperada. “O amor enganado em seu excesso, enganado sobretudo pela fatalidade da

¹⁰ La locura, con sus palabras insensatas, que no se pueden dominar, entrega su propio sentido, y dice, en sus quimeras, su secreta verdad; sus gritos hablan en vez de su conciencia (FOUCAULT, 1993, p. 30).

morte, não tem outra saída que a demência. Na medida em que havia um objeto, o louco amor era mais amor que loucura; deixado sozinho, se prolonga no vazio do delírio” (FOUCAULT, 1993, p. 30)¹¹. Nas páginas de Belli evidencia-se que, apesar dos ciúmes da esposa e da infidelidade do marido, sabe-se também que a paixão entre ambos foi instantânea desde o momento em que se viram pela primeira vez, levando-os a consumir o casamento tão logo se conheceram. Grávida, carregando Catalina em seu ventre, o episódio da morte de Felipe, em 1506, foi como um estopim que fez explodir no peito de Juana uma mescla de ódio, revolta e desespero que resultou em seu já conhecido desatino mental.

Agarrei-me à sua vida, negando-me a aceitar que pudesse extinguir-se como os milhares de velas que se consumiam uma após a outra na penumbra do quarto. Cheia de ódio ao Deus de meus pais, que tão seletivamente me escutava, rezei desesperadamente a outros deuses mais compassivos, deuses que inventava em olímpos imaginários. Mas tudo foi inútil. Ao quinto dia de febres, Felipe expirou em meus braços (BELLI, 2005, p. 313)¹².

Analisando outros dois romances de origem hispânica, intitulados *La nave de los locos* e *Nadie me verá llorar*, Sánchez-Blake (2009) diz que “a loucura é um conceito que depende de quem o veja e através de qual lente se observe”. E questiona: “quem decide quem é louco e quem é sano?” Isso nos faz questionar a “loucura” de Juana vista desde a lente dos que a rodeavam e por ela própria.

Enquanto Felipe, também um homem educado, ansioso de poder e com uma vida sexual mais provocativa que a de sua mulher, ganhou o epíteto de “o belo”; Juana, pelas mesmas qualidades, foi declarada “a Louca”. Mulher que pensa é louca. Mulher que deseja poder, é louca. Mulher que vive abertamente sua sexualidade é louca. Mulher que aceita os olhares estreitos dos dogmas da igreja, é louca. Juana foi uma mulher pensante, desejosa de aproveitar os prazeres da sexualidade e tentou rebelar-se diante das intrigas de poder que se tramavam ao seu redor. Procedente da Espanha ainda coberta pela sombra da barbárie da Inquisição mostrou-se sempre cética e distante das práticas religiosas. A melhor maneira de tirar-lhe a autoridade, degradá-la e evitar o perigo que uma mulher inteligente e consciente de seu poder significava, foi

¹¹ El amor engañado en su exceso, engañado sobre todo por la fatalidad de la muerte, no tiene otra salida que la demencia. En tanto que había un objeto, el loco amor era más amor que locura; dejado solo, se prolonga en el vacío del delirio (FOUCAULT, 1993, p. 30).

¹² Me aferré a su vida, negándome a aceptar que pudiera extinguirse como los miles de velas que se consumían una tras otra en la habitación en penumbra. Llena de odio al Dios de mis padres, que tan selectivamente me escuchaba, recé desesperadamente a otros dioses más compasivos, dioses que inventaba en olímpos imaginarios. Pero todo fue inútil. Al quinto día de las fiebres, Felipe expiró en mis brazos (BELLI, 2005, p. 313).

relega-la em uma fortaleza e declara-la louca (FERNANDEZ HALL, 2006, s/p)¹³.

Assim, podemos ver as diferenças de gênero que a sociedade patriarcal do Renascimento impôs a suas mulheres, independentemente da classe social a que elas pertenciam.

5 NARRADOR E ESPAÇO: *EL PERGAMINO* E SUA ESTRUTURA

Leite (2007), tomando como base a tipologia de Norman Friedman (1967), diz que “o romance, mais tarde, se beneficiaria igualmente dessa liberdade maior de narrar” (LEITE, 2007, p. 11). Essa liberdade da qual a autora nos fala tem suas origens no desenvolvimento de outros gêneros literários anteriores a este, como a epopeia e o lírico.

O romance, a partir daí, começa a ser visto como um gênero enciclopédico que se alimenta de outros anteriormente existentes. Nele o dramático e o épico convivem, e essa distinção, agora interiorizada, será, como veremos, o eixo de toda a teoria do foco narrativo (LEITE, 2007, p. 10).

Essas assertivas elencadas pela pesquisadora nos fazem considerar que a narrativa belliana representa bem o sentido dado à construção *liberdade maior de narrar*, pois a autora do romance em foco dá vida e voz a uma série de personagens que transitam em épocas e espaços infinitamente distintos entre si. A maior parte da história é contada sob o ponto de vista da personagem central, a rainha Juana. Por sua vez, Lucía também se encarrega de nos revelar outra parte da história; são, portanto, dois narradores em primeira pessoa que se sobrepõem, em momentos distintos, todas as vezes em que Lucía se metamorfoseia em Juana.

Essa metamorfose acontece basicamente a partir de dois elementos fundamentais da narrativa: a palavra de Manuel e o vestido usado por Lucía, indumentária feminina que no romance adquire poderes quase mágicos. Trata-se, portanto, de um discurso em primeira pessoa, o qual também é adotado por Lucía quando esta entra em cena e nos dá detalhes de sua infância; do momento em que conheceu Manuel; do acidente aéreo que vitimou seus pais; de

¹³ Mientras que Felipe, también un hombre educado, ansioso de poder y con una vida sexual más provocativa que la de su mujer, ganó el epíteto de "el Hermoso"; Juana, por las mismas cualidades, fue declarada "la Loca". Mujer que piensa, es loca. Mujer que desea poder, es loca. Mujer que vive abiertamente su sexualidad, es loca. Mujer que no acepta la estrechez de miras de los dogmas de la iglesia, es loca. Juana fue una mujer pensante, deseosa de disfrutar de los placeres de la sexualidad y que intentó rebelarse ante las intrigas de poder que se tejían a su alrededor. Procedente de la España todavía ensombrecida por la barbarie de la Inquisición, se mostró siempre escéptica y alejada de las prácticas religiosas. La mejor manera de quitarle autoridad, degradarla y evitar el peligro que una mujer inteligente y consciente de su poder significaba, fue relegarla en una fortaleza y declararla loca (FERNANDEZ HALL, 2006, s/p).

seu dia a dia no convento de Madri e da proposta feita por Manuel para que ela se transvestisse de rainha e viajasse no tempo, mais precisamente aos séculos XV e XVI.

Desse modo, estamos, pois, diante de um texto literário no qual a ideia de continuidade cíclica é quebrada pelas constantes intervenções ora do pensamento de Juana, ora pelas reflexões e inseguranças da jovem Lucía; e no qual os espaços também são variáveis. Isto porque são muitos os momentos vividos e narrados durante o período Renascentista, assim também como são inúmeras as passagens registradas na atualidade, na Madri da segunda metade do século XX.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um tema notadamente complexo como é este da loucura e suas vertentes não cabe em um texto proposto como “conclusivo”, ainda mais quando essa temática alinhava-se à literatura, posto que uma das funções desta é levar-nos à reflexão, ao questionamento e, conseqüentemente, ao conhecimento de outras verdades. Pode-se dizer, no entanto, que a protagonista do romance de Gioconda Belli – Juana, la loca de Castilla – é vista, dentro e fora da ficção, como um dos personagens mais carismáticos e misteriosos do momento Renascentista europeu e que parte desse carisma despertado deveu-se inicialmente ao rótulo de demência mental o qual lhe foi atribuído, juntamente com as possíveis causas de sua insanidade, ou seja, o amor, e ao modo como foi tratada durante os vários anos em que permaneceu retida em Tordesillas.

Claro que seu temperamento forte e decidido, conforme o romance analisado, também contribuiu para a criação dessa imagem que perdura até os dias atuais. Porém, de qualquer modo, é um tanto quanto perturbador pensar que uma mulher jovem, temperamental e muito influente tenha passado mais da metade de sua vida tendo sua liberdade gravemente cerceada.

O texto de Belli, aportado na metaficção historiográfica, promove não somente a reflexão crítica dos padrões e convenções sociais de uma época, como também oferece ao leitor as várias possibilidades/verdades por trás dos fatos históricos pertinentes à vida da rainha. Nessa mistura entre ficção e história, personagens ora reais ora ficcionais se revezam para dar voz àquela que foi amordaçada e aprisionada pela força patriarcal de seu tempo.

El Pergamino de la seducción nos mostra uma Juana emancipada, mas que, por vezes, faz um retorno controverso à figura da mulher ingênua e submissa, aquela que é tão frágil e dependente que chega a ser considerada incapaz de conduzir o próprio destino. Nessas circunstâncias, sua independência a isolou; sua fragilidade, em se tratando de dependência, é

com relação ao amor de Felipe, algo que se tornou obsessivo enquanto viviam e que se agravou após a morte dele. Já Lucía, a jovem que se metamorfoseia em Juana, é praticamente o oposto desta, apesar do paralelismo que há entre elas; ambas são muito jovens, são seduzidas, perdem a inocência, engravidam, mas, no entanto, Lucía é retratada com uma dose extra de passividade se comparada à rebeldia de Juana. São, portanto, partes que se completam na narrativa.

Além disso, nesta representação literária da mulher, Belli atribui à Juana os mais variados papéis, sendo o papel de louca o mais evidente deles. Porém, se de um lado Juana é sutilmente retrata como bruxa – afeita aos banhos e porções do amor preparadas por suas escravas mouras e que serviram para reaproximá-la de Felipe – por outro ela é amplamente mostrada como a amante detentora de um amor que é quase uma doença. Em outros momentos a personagem recriada por Belli é revelada como a esposa dedicada e a mãe amorosa; esta última característica nos permite dizer, talvez, que seu maior papel foi o da fertilidade, da feminilidade e que desempenhou como poucas o papel de mulher.

A literatura feminina, tanto a escrita como a protagonizada por mulheres, tem abordado a transgressão como forma de questionar o papel desempenhado pela mulher nos mais variados patamares sociais em busca da construção de uma identidade feminina não que privilegie o gênero feminino, mas que torne legítima e pontual a participação do ente feminino igualando-o ao masculino. O texto narrativo engendrado por Gioconda Belli resulta na construção de uma personagem feminina que foge da hegemonia patriarcal sugerida pela história. É por razões assim que a rainha Juana descrita por Belli aparece como transgressora, pois nela se evidencia a figura da mulher que tentou viver livremente ao mesmo tempo em que se recusou a ser dominada pelos padrões de normalidade reclamados pelo Renascimento.

Belli, indo na direção contrária, forja à Juana um caráter visionário e independente, mas que custou à monarca um alto preço. A rainha Juana, que teve sua fala silenciada em detrimento da questão do gênero, torna-se, a partir das peripécias bellianas, a mulher que ganha voz e vez, podendo, assim, ser ouvida através dos séculos numa ação que dá lugar a queda das verdades pleiteadas pela história factual.

REFERÊNCIAS

BARRAL, Gislene. Vozes da loucura, ecos na literatura. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 12. Brasília, março/abril de 2001, p. 13-38. Disponível em: <http://www.gelbc.com.br/pdf_revista/1202.PDF> Acesso em: 14 maio 2015.

BELLI, Gioconda. **El pergamino de la seducción**. 4. ed. Barcelona: Seix Barral, 2010.

BOMFIM, Edilma. **Razão mutilada**: ficção e loucura em Breno Accioly. Maceió: Edufal, 2005.

COHEN, Albert. **Transgressão e controle**. São Paulo: Pioneira, 1968.

FOUCAULT, Michel. **Historia de la locura en la época clásica**. Tradução de Juan José Utrilla. Santafé de Bogotá: D.C, 1993.

FRAYZE-PEREIRA, João. **O que é loucura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

HUTCHEON, Linda. **Poética do Pós-Modernismo**: história, teoria e ficção. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

JACOMEL, Mirele Carolina Werneque. Tecendo o avesso da história pela metaficção historiográfica. **Uniletras**, Ponta Grossa, n. 2, v. 30, p. 421-460, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/uniletras/article/view/527>. Acesso em: 14 maio 2015.

KINGS OF SPAIN. **The Hystory of the Greatest Empire Even Known**. Madri: Word Premium Theatrical, 2010. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=fzhAI6jcui8>> Acesso em: 23 nov. 2015.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FERNANDEZ HALL, Lilian. La locura como transgresión. **letras.s5.com**, 26 agosto 2006 Disponível em: <<http://www.letras.s5.com/lf310806.htm>> Acesso em: 13 maio 2015.

MILAN, Betty. **E o que é o amor?** Rio de Janeiro: Record, 1999.

MONTOYA, Miriam Rocío. Una re-interpretación femenina/feminista de la historia de ‘Juana la Loca’ en El pergamino de la seducción de Gioconda Belli. **Divergencias**. Revista de estudios lingüísticos y literarios. v. 6, n. 1, verano 2008. Disponível em: <<http://divergencias.arizona.edu/sites/divergencias,.arizona.edu/files/articles/reinterpretacion%20femenina.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

MUJERES EN LA HISTORIA. **Juana la Loca**. RTVE, 2004. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=ImHH81bxLF8>>. Acesso em 23 nov. 2015

NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

SÁNCHEZ-BLAKE, Elvira. Locura y literatura: la otra mirada. La manzana de la discordia: **Michigan**, n. 8, p. 15-23, dic, 2009. Disponível em: <<http://manzanadiscordia.univalle.edu.co/volumenes/articulos/V4N2/art2.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2015

PLATÃO. **O Banquete**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2012.

Resenhas

MOYLAN, Tom; CAVALCANTI, Ildney (Ed.); BENÍCIO, Felipe (Ed.). **Distopias: fragmentos de um céu límpido**. Trad. Felipe Benício, Pedro Fortunato e Thayrone Ibsen. Maceió: Edufal, 2016.

Ednelson João Ramos e Silva Júnior

Ao acessar o site *Internet Movie Database* (IMDb) – maior *database* de produções cinematográficas, televisivas e de videogames do mundo – e realizarmos uma busca pelo termo *dystopia*¹, são obtidos 732 resultados². Se a busca, utilizando o mesmo termo, é feita no site *Amazon*, na seção de livros, aparecem 6.678. No âmbito acadêmico, os números são os seguintes ao buscarmos por resultados a partir da palavra *distopia*: 97 (portal de periódicos da Capes); 5.100 (Google Acadêmico); 2.633 (Springer Link³)⁴. Se a busca continuasse ciberespaço a dentro, a cifra seria ainda maior, mas esses números devem ser o suficiente para demonstrar o quanto a cultura pop e o meio acadêmico estão permeados por discursos que versam sobre representações da distopia. Contudo, o que é a distopia? Pensando na escassez de obras teóricas em língua portuguesa que têm a proposta de discutir essa questão e almejando fomentar um debate crítico, foi que o Grupo de Pesquisa Literatura & Utopia lançou o livro *Distopia: fragmentos de um céu límpido*, de Tom Moylan, primeiro volume da *Série Modus Utopicus*, cuja intenção é fazer circular no Brasil ensaios críticos sobre variadas manifestações dos utopismos.

Como é dito nas notas biográficas da referida publicação, Tom Moylan é Glucksman Professor Emeritus de inglês, professor adjunto da *School of Architecture* e diretor fundador da *Ralahine Centre for Utopian Studies*. Dentre as obras desse teórico, estão os livros *Demand the Impossible: science fiction and the utopian imagination*, *Scraps of the untainted sky: science fiction, utopia, dystopia* e uma grande quantidade de ensaios sobre teoria e práticas utópicas. Em parceria com Jamie Owen Daniel, Raffaella Bacolini e Michael J. Griffin, é coeditor –

¹ Em português, distopia.

² Esse número é obtido somando os resultados que se ligam às seguintes palavras-chaves (exibidas pelo referido site): *dystopia* (656 títulos), *dystopian* (1 título), *dystopian-future* (71 títulos), *dystopian-society* (3 títulos) e *dystopian-fantasy* (1 título).

³ A Springer Link é uma editora mundialmente conhecida que disponibiliza o acesso a periódicos, livros e outros documentos científicos.

⁴ Acessos em 3 de novembro de 2016.

respectivamente – de *Not Yet: reconsidering Ernst Bloch*; *Utopia method vision: on the use value of social dreaming* e *Exploring the utopian impulse: essays on utopian thought and practice*.

Na introdução de *Distopia: fragmentos de um céu límpido*, os editores esclarecem que a obra em foco é a tradução de um trabalho de Tom Moylan publicado originalmente em 2000, mas ainda atual e pertinente – dada a efervescência da tendência distópica na literatura e em outras expressões culturais na contemporaneidade. Ademais, é dito que o lançamento originalmente constitui a parte dois – capítulos 4, 5 e 6 – de *Scraps of the untainted sky: science fiction, utopia, dystopia*, o qual já foi mencionado nesta resenha e possui três partes. As razões para ter-se optado pela publicação de uma das partes e não do livro em sua integralidade foram três: 1. Na parte um, Moylan tece uma ponderação sobre narrativas de ficção científica e narrativas de utopia, matérias que já gozam de bibliografia extensa em língua portuguesa; 2. Na parte três, Moylan analisa três obras, ressaltando uma categoria proposta por ele – a distopia crítica. Contudo, apesar dessa discussão ser relevante, nenhum dos romances escolhidos como *corpus* foi traduzido para o português; 3. O material teórico sobre distopias – em português – ainda está em um número pouco expressivo e Moylan, para discutir esse tema, baseia-se em obras já conhecidas no Brasil (*Nós*, de Yevgeny Zamyatin; *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley; *1984*, de George Orwell; *O conto da aia*, de Margaret Atwood).

Ainda de acordo com os editores, as narrativas distópicas – no século XXI – permanecem dando uma fisionomia aos medos e desejos que nos paralisam ou movem. Destarte, tendo em conta o crescente interesse do público leitor brasileiro por esse tipo de narrativas, em razão das distopias que pululam em diferentes mídias, sentiu-se a necessidade de promover a aproximação de uma discussão teórica e mais aprofundada desse tópico no contexto brasileiro. Além disso, pretende-se fornecer um panorama do desenvolvimento das narrativas distópicas ao longo do século XX – demarcando os seus traços caracterizadores e contribuindo para a consolidação das investigações que se voltam para os utopismos da cultura.

Como itinerário de leitura, *Distopia: fragmentos de um céu límpido* é dividido em nota da tradução (onde os tradutores explicam pormenores da tradução feita), introdução (cujo conteúdo já foi comentado), prefácio, três capítulos, um posfácio, referências (divididas em obras teóricas, obras literárias e filmes) e notas biográficas. No prefácio, redigido por Tom Moylan com exclusividade para a tradução brasileira, é pensado (sucintamente) o que significa o desenvolvimento de trabalhos – acadêmicos e artísticos – que dialogam com a imaginação distópica em uma conjuntura global avaliada como sombria por causa da crise climática, do

hiperconsumismo que ameaça esgotar os recursos naturais do planeta e da intolerância cultural, que vêm ocasionando ações de ódio e violência gratuita – cada vez mais recorrentes. Na sequência, Moylan fala do seu percurso pessoal até chegar aos estudos sobre a distopia, nos anos 1990, os quais viriam a dar como fruto o *Scraps of the untainted sky: science fiction, utopia, dystopia* – elaborado a partir do material de um seminário sobre literatura distópica (ministrado pelo próprio Moylan) que aconteceu na *George Mason University*, em Virginia, de 1991 a 1999. Rematando o prefácio, Moylan solicita ao público leitor que examine atentamente o que ele escreveu antes da utilização dos conceitos em seus objetos de estudo específicos, reformulando a teorização nos pontos imprescindíveis e colaborando para a atualização dela.

No primeiro capítulo (intitulado *Novos mapas do inferno*), Moylan – inicialmente – analisa o conto *The machine stops* (1909)⁵, de E. M. Forster, e avalia-o como um exemplar precursor do que denomina “mapas distópicos de infernos sociais”. Algo que merece ser elogiado é a espontaneidade na análise dessa e das demais narrativas citadas no decurso do livro, as quais apresentam um vocabulário acessível a quem esteja iniciando a vida acadêmica e a quem não esteja nesse campo de atuação, mas tenha o desejo de compreender problemáticas artísticas. Tendo falado dos “primórdios” da distopia na literatura, Moylan explana sobre a complexa relação entre eutopia, utopia, distopia e antiutopia, fazendo referência a nomes de peso nessa área de estudos – Darko Suvin, Lyman Tower Sargent, Krishen Kumar etc. – e chegando à apreensão de que as distopias não são (necessariamente) opostas às utopias, podendo permanecer no alcance da expressão utópica, de um otimismo da vontade. Com a pretensão de encaminhar-se rumo ao que será discutido no capítulo subsequente, Moylan sinaliza que – em um *continuum* antinômico histórico – a oposição não seria entre Utopia e Distopia, mas entre Utopia e Anti-Utopia⁶.

No segundo capítulo (intitulado *A guinada distópica*), é afirmado que as distopias negociam o terreno da utopia e da antiutopia, ou seja, representando sociedades com cenários tenebrosos – onde um poder central exerce um controle totalitário sobre os corpos, mentes, identidades e percepção da realidade de seus membros ou de parte deles –, negociam um horizonte de esperança (aumentando ou diminuindo a possibilidade de uma transformação ou destruição do poder central). Nas páginas desse capítulo, sustentado por essa afirmação, os traços formais das distopias são demonstrados sempre em um esquema didático – indo dos

⁵ Traduzido no Brasil como *A máquina para*.

⁶ Na tradução, as palavras com a inicial maiúscula referem-se à antinomia histórica, que pode manifestar-se em uma ampla gama de artes, e as palavras com letras minúsculas referem-se ao gênero literário e aos adjetivos.

elementos mais simples aos elementos mais complexos e usando exemplos que ilustram as noções expostas, sem hermetismo.

No terceiro capítulo (intitulado *A distopia crítica*), Moylan adentra na elucubração do que vem a ser a distopia crítica, categoria que ele propõe na trilha de pesquisas de outras pessoas que se dedicam aos estudos dos utopismos da cultura⁷. Por fim, entende-se que as distopias críticas sugerem uma contraposição a uma tendência de fechamento antiutópico de uma narrativa, firmando um espaço de esperança que persiste em uma tensão subversiva que carrega aspectos pessimistas – índices da não-conformidade das personagens com as sociedades em que vivem e do reconhecimento de suas lutas como imprescindíveis para parar a narrativa que (de outra maneira) culminaria em uma antiutopia. No posfácio (intitulado “Reflexos de fragmentos do céu imaculado”), escrito por Elton Furlanetto, o público leitor que venha a adquirir o livro *Distopias: fragmentos de um céu límpido* poderá conhecer quem é Tom Moylan e qual é o seu pensamento como cientista.

Considerando o livro em sua inteireza, recomendo-o a todas as pessoas que anseiem por edificar uma visão mais apurada e incisiva de um fenômeno que circula nas esferas populares – constando (amiúde) na lista de *best-sellers* no formato de romances, que vão de livros únicos a trilogias ou além – e nas esferas acadêmicas – ainda que nem sempre as produções científicas desse tipo sejam benquistas, visto que não dispõem do grau de canonicidade que outros filões da grande área de Letras já usufruem. Todavia, devo indicar o que me parece uma inconsistência no raciocínio de Tom Moylan, pois isso pode gerar certos embaraços a quem conheça os métodos de crítica literária. A inconsistência a que faço alusão é a insistência nas declarações assertivas do papel da literatura – utópica, distópica ou antiutópica – como um caminho de “educação” do público leitor, um estandarte que ajudaria as pessoas a desenvolver em si mesmas uma criticidade, um desejo de desafiar e mudar os aspectos do mundo que negam ou inibem a emancipação da humanidade.

Por que isso seria uma inconsistência? Em primeiro lugar, porque um crítico literário não pode ter segurança dos impactos do texto literário sobre o público leitor. Especulações sobre isso tendem a ser apenas isso: especulações; em segundo lugar, porque é cabível indagar até que ponto existe uma coincidência entre o leitor (concreto) do texto literário e a imagem do leitor produzida pelo próprio texto literário (o leitor implícito); em terceiro lugar, porque

⁷ Como utopismos, entende-se as manifestações de formas do *continuum* antinômico Utopia – Anti-Utopia no seio das culturas humanas em inúmeras configurações (religiosas, filosóficas, artísticas etc.).

quando Moylan debate sobre a definição de distopia⁸, deixa extremamente vago a que público leitor faz referência. Será que todos os possíveis leitores iriam concordar com um modo de ver que a pessoa que escreveu uma narrativa teria tentado elaborar? O texto literário não estaria sendo tomado em um sentido inadequado (reflexo da realidade)? Não é negativo tratar da relação entre leitor e texto literário – longe de mim dizer isso –, mas devemos ter cuidado quando pisamos em gelo fino, pois o trabalho crítico exige um método consistente e claro. Se não fosse assim, como poderíamos reivindicar o status de ciência para os Estudos Literários?

⁸ “[...] ‘uma sociedade não existente [...] descrita em considerável detalhe e normalmente localizada em um tempo e espaço que o/a autor/a pretendeu que o/a leitor/a contemporâneo/a percebesse como consideravelmente pior do que a sociedade em que esse/a leitor/a vivia.’” (SARGENT apud MOYLAN, 2016, p. 91).

“MAIS ESTRANHO QUE A FICÇÃO” (STRANGER THAN A FICTION). Direção: Marc Forster, Produção: Lindsay Doran. Chicago: Columbia Pictures & Madate Pictures, 2006. Disponível em: <<http://megafilmesonline.net/mais-estranho-que-a-ficcao-dublado/>>. Acesso em: 5 junho 2016.

Luziana Mercia Ferreira Medeiros¹
Luiza Rosiete Gondin Cavalcante²



A resenha apresentada neste texto examina o filme *Mais estranho que a ficção* (*Stranger than a ficcion*. Estados Unidos, 2007, 1h 45min. Direção: Marc Forster) a partir de uma aproximação com algumas definições presentes na *Poética*, de Aristóteles. Tal exercício interpretativo tem o intuito de detectar, nessa obra cinematográfica, características que, descontadas as diferenças de gênero e construção, se comunicam com a tragédia na concepção aristotélica. Além disso, propõe-se a exibir passagens onde o enunciado: “O discurso literário torna estranha, aliena a fala comum; para fazê-lo paradoxalmente nos leva a vivenciar a experiência de maneira mais íntima, mais intensa” faz sentido (EAGLETON, 2006, p. 6).

Percebemos, no filme, que um relógio, pertencente ao personagem central, gosta, comunica-se, sente, prevê tudo: é quase um ser com desejos e sentidos, mais dinâmico que o protagonista, Harold Crick (Will Ferrell). Este, parece automatizado, como uma representação artística do homem de negócios de cidades grandes, ele tem cada minuto contado, afinal, tempo é dinheiro. O personagem vive contando cada minuto e cada objeto a sua volta. Não se relaciona com ninguém, a não ser seu relógio; um homem e seu relógio de pulso, solitário: come só, vive só, numa rotina constante, até que, numa quarta-feira, ele é obrigado a se perceber como um

¹ Trabalho executado para a disciplina Poesia e Prosa de Ficção Brasileiras, no curso de Pós-graduação a nível de Especialização em Ensino de Línguas Materna, Estrangeira e Literatura, no Centro Universitário CESMAC, no Núcleo de Pós-Graduação, turma A, Maceió, 2016.

² Professora Orientadora da Disciplina, mestra e doutoranda em Estudos Literários, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Universidade Federal de Alagoas.

livro, uma espécie de “texto literário” em que a linguagem não é “comum”, simples, imediata e aparentemente automática, mas plena de motivações e sentidos possíveis.

Na quarta-feira especial, percebemos a peripécia, a mudança súbita de uma rotina. Enquanto contava as escovações de seus dentes, Harold, ao se ouvir como uma “narrativa lida”, começa a sair do plano da repetição mecânica e sem vida para uma experiência de leitura de mundo, mais atenta às múltiplas significações, nuances e descobertas.

Crick passa a analisar a si e o entorno após ouvir a narradora; ele procura uma psiquiatra, e ela o manda buscar um especialista em literatura. Assim, o rapaz conhece um professor universitário de teoria literária. Convence esse professor a ajudá-lo quando menciona que a voz lhe disse a frase: “Mal sabia ele que...”. O acadêmico percebe que a construção pode ser usada em tragédias e resolve analisar o caso de Harold. Após estudá-lo, com o auxílio do pesquisador, o protagonista descobre que pode ser parte de uma tragédia. Aí se dá o reconhecimento: Crick compreende que sua história não é linear, uma sucessão de “falas comuns”, mas pode ser mais intensa do que parece.

A catarse se dá quando Harold vê a si e à vida como um texto em construção e descobre que vai morrer, “purificando-se”, evoluindo, diante do saber doloroso: decide fazer tudo que não fez antes; não é mais um homem solitário e seu relógio; compra uma passagem para um colega de trabalho; resolve declarar-se para a Dona Pascal, padeira que conhecera, e comprar uma guitarra que tanto sonhara antes, mas não ousara porque não tinha tempo; muda sua vida; para de contar tudo que faz; não vive mais em função dos números ou das horas, declara seu amor, tocando a introdução da música *Whole wide world*, de Wrecless Eric (O mundo todo, tradução nossa) que diz:

‘Quando eu era jovem
A minha mãe me dizia
"Só há uma garota no mundo para você
E ela provavelmente mora no Taiti"

Eu viajaria o mundo todo
Viajaria o mundo todo para encontrá-la’

Em mais uma peripécia, quando o espectador/leitor pensa que o personagem morrerá, pois é seu destino como sendo parte do enredo de uma tragédia, o relógio atrasa-o três minutos; Harold tenta salvar um menino de ser atropelado pelo ônibus e ele mesmo é atingido pelo veículo. Contudo, apesar de ter quebrado cada osso do seu corpo, e uma parte de seu relógio ter se fundido a ele, não morre, pois pedira para a narradora mudar o final, tornando-se construtor

da própria história. Logo, sob o aparentemente simples, havia o múltiplo, o rico, despertado a partir do contato com o literário.

O relógio aparece como uma metáfora do discurso literário que pode instigar a questionar. As pessoas, a vida ou as coisas não diziam mais nada para Harold, mas o relógio sim: indicava-lhe a hora, marcava-lhe o tempo, guiava sua vida; é esse objeto que passa a avisar-lhe quando o amor de sua vida vai passando. Tal qual o discurso literário, o relógio e o professor de literatura impelem o protagonista a viver e a ver além do aparentemente posto.

A morte chega, representada pelo signo do menino que é um símbolo catalisador do início e do fim. Assim, apesar do final não ser a morte, todos os itens de uma tragédia foram representados nesse filme.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Arte Poética**: Abril Cultura. Disponível em <<http://www.usp.br/cje/anexos/depaula/poeticaaristoteles.pdf>> Acesso em: 22 fev. 2017.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução tradução Waltensir Dutra; [revisão da tradução João Azenha Jr_]. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WRECLESS Eric. **The Wonderful World** (LP), Londres, Inglaterra: Stiff Records, 1977, lado 1, faixa 1 (3 min 02).

Textos Literários

as papoulas de Pedro Voltaire

Richard Plácido

Para Milton Rosendo

o homem não foi à lua
porque se tivesse ido
eu saberia

também não faço ideia
de quem é o autor
deste poema

se francês ou russo
se Pedro Voltaire
ou Alessandro Kovac

as papoulas de Pedro Voltaire
me foram entregues por Maria João de Tahar
o ópio risca um fósforo.

e simplesmente amanhece.

FOGUINHO

Luciano Mendes Duarte Júnior

“Acode, minha gente!”

Aninha mal podia ouvir sua avó Lúcia gritando por ajuda. Em sua mente, só conseguia enxergar a imagem do velho dando um pontapé em Foguinho. Enquanto isso, as chamas continuavam tomando conta dos caibros do quarto dos avós. Se não estivesse tão preocupada com o bichano, a garota teria tido tempo para admirar a combinação de vermelho, amarelo e laranja que o fogo criava e que ia subindo pelas paredes.

Mais tarde, diriam que o fogaréu teria começado por conta das velas que a avó costumava acender quase que todas as noites para a Nossa Senhora do Ó. As velas do altar teriam caído por cima das cortinas amarelas de linho e iniciado o incêndio.

Naquele momento, bem antes das chamas cessarem, boa parte dos moradores das redondezas tentava ajudar a Dona Lúcia a salvar a estrutura do incêndio, usando baldes, bacias, panelas e tudo mais que podiam carregar até a levada mais próxima e encher com água.

A garota ignorava tudo aquilo.

Ignorava os gritos da avó e dos vizinhos; ignorava os latidos dos cachorros que tinham acompanhado seus donos até ali; ignorava o choro do bebê da Galega, que era só uns 6 anos mais velha que ela. Por um tempo, ignorou até mesmo o corpo estirado a alguns passos de onde estava.

“O Foguinho já voltou, vó?”

“Que Foguinho, Sebastiana! Isso é hora de pensar naquele gato dos infernos?!”

Aninha não queria saber da casa. Não se importava com aquela construção antiga e feia, construída com blocos vermelhos e barro da beira do rio quando a avó ainda era quase da sua idade. Queria saber do Foguinho. O gato sempre a seguia para todos lados; escondia-se atrás da cômoda de madeira e pulava em suas pernas quando ela passava. Desde que chegara, Foguinho era a única coisa que a fazia sorrir.

Foi numa madrugada chuvosa que Aninha escutou um barulho agudo e repetitivo vindo da frente de casa. De início, assustou-se com aquilo. O que quer que fosse, era um som

aterrorizante. Cobriu-se por inteira com o lençol de rede e esperou que seus avós, Dona Lúcia e Seu Geraldo saíssem do quarto e fizessem o barulho cessar. Mesmo com uma das paredes do quarto dando para a frente da casa, Aninha não ouviu um som sequer vindo do cômodo deles; nem mesmo o barulho que as tábuas da cama de armação de ferro faziam quando um dos velhos mudava de posição. Será que eles não estavam escutando aquele barulho infernal?

Não conseguiu pregar os olhos por um bom tempo.

Mas a chuva foi ficando cada vez mais forte, e o lamento vindo da frente de casa foi sendo abafado pelo barulho da água caindo sobre o telhado. Deu por si acordando algumas horas mais tarde, já sem chuva e sem lamento. Sabia que já havia amanhecido por causa da claridade no telhado. O avô já teria saído para caçar lebres e cutias na mata, e a avó já teria descido a ladeira de terra vermelha que levava até o rio, com uma bacia de alumínio cheia de roupas posta na cabeça.

Perguntou-se se o barulho que tinha escutado durante a madrugada teria feito parte de um sonho, do tipo de costumava ter com serpentes e fogueiras. Ao abrir a parte de cima da porta do quintal e dar de cara com um sol reluzente em um céu azul limpo, também se perguntou se a chuva teria existido apenas como parte de uma alucinação.

Deu a volta pelo beco e chegou à frente de casa. Lá encontrou uma bola de pelo preta encolhida dentro de um dos baldes de plantas da avó. Notou o bicho por causa do seu ronronar que era incrivelmente alto. Num instante, Aninha sorriu e pegou o gato nos braços. Estranhou os pelos molhados que davam um aspecto terrível ao animal. Usou um pano de chão para enxugá-lo.

A reação dos avós quando chegaram não foi das melhores. A avó dissera que nunca havia visto um gato de pelugem tão preta e que aquilo não era bom sinal. O avô alegara que não cuidaria dele nem se daria ao trabalho de arrumar-lhe comida. Mas logo depois, Aninha os ouviu conversando no quarto. A avó dizendo que talvez o bicho ajudasse a menina a sentir menos falta da mãe, que tinha ido embora trabalhar na casa de uma madame rica na capital e nunca mais dera sinal de vida.

O avô fizera um barulho de resmungo e fora para o quintal tratar da cutia que havia matado, deixando claro que não queria o gato por perto quando estivesse em casa.

A partir desse dia, Aninha e Foguinho tornaram-se inseparáveis. O nome tinha sido sugestão da avó, que fazia piada dizendo que o gato era tão preto que parecia ter sido torrado numa fogueira. Em pouco tempo, o animal já respondia pelo nome. Miava com dengo sempre

que Aninha o chamava. Alguns vizinhos diziam que o gato era uma figura curiosa, preto como breu e dissimulado feito cigano. Ia crescendo rapidamente, cada vez mais gordo e manhoso.

Mas não gostava da presença do Seu Geraldo. Ficava com olhos de ximbra e fugia sempre que o velho se aproximava, quer estivesse previamente acordado ou dormindo. Às vezes, durante as fugas, passava correndo entre as pernas do velho, prestes a derrubá-lo. Seu Geraldo praguejava sempre, mandando-o para os infernos e ameaçando cortar-lhe as patas.

Na última das vezes – na tarde daquele mesmo dia – Aninha fazia carinho no gato enquanto ele a massageava com suas patas dianteiras. Os dois muito bem acomodados na cadeira de balanço do quintal.

Foi então que Seu Geraldo surgiu com o mau humor de costume. Foguinho imediatamente pulou do colo de Aninha e correu para fugir do avô. Mas, dessa vez, o velho alcançou-lhe a tempo e chutou-lhe com o pé direito tão forte quanto possível para um destro maligno. Foguinho dera um guincho e Aninha um grito de horror. O avô, tomado de fúria, ameaçou matar o gato a golpes se ele tivesse mais uma chance, mas o bichano havia corrido para dentro do canavial aos fundos da casa.

Aninha havia passado o resto do dia procurando pelo gato. Gritara pelo nome e até balançara a pequena bacia de alumínio com comida, mas tudo em vão. Até que a avó a chamou para dentro quando o sol já estava quase que desaparecendo no horizonte.

“Não adianta procurar pelo bicho nesse escuro, menina. Amanhã ele volta.”

Foi com lágrimas nos olhos que Aninha convenceu-se a entrar. Foi para a cama e chorou a noite inteira, até adormecer.

Em sonho, viu Foguinho caminhar pelo telhado e fazer um som diferente do usual. O miado mais parecia com aquele que ouvira na madrugada anterior à descoberta do bichano na frente de casa. Os seus olhos eram negros como breu, mas possuíam vestígios de uma combinação de vermelho, amarelo e laranja.

“Foguinho, desce aqui.”

Aninha acordou com a avó agarrando-a pelos braços e puxando-a para fora da cama. Depois, para o vento gelado da noite. Foi então que a garota percebeu que uma parte da casa estava em chamas. O telhado do quarto dos avós ardia. De fora, pela entrada da porta da frente, ela podia ver o fogo subindo pelas paredes e consumindo os caibros, enquanto os vizinhos jogavam a água que ia sendo trazida por aqueles que iam correndo até a levada.

Foi então que ela decidiu prestar atenção na aglomeração de pessoas ao seu lado, depois que sua avó passou correndo com um pano molhado nas mãos.

Aproximando-se, sem muito interesse, a jovem percebeu que o grupo estava envolta do avô, com o rosto sujo e uma expressão carrancuda, mesmo desacordado. A avó havia colocado o pano em sua testa e começado a chorar. Aninha ouviu uma mulher que segurava o pulso do velho dizer para a avó que não sentia o coração dele bater.

“Mas cadê o Foguinho?”

Levou um tempo até que os vizinhos conseguissem controlar as chamas. No final, a vó gritava, lamentando o velho morto em seus braços, em berros que para Aninha eram assustadores. As mulheres ao seu redor tentavam consolar uma criatura inconsolável. Chorara até o amanhecer, com os gritos transformados em soluços e o corpo do velho já frio.

Aninha não chorara.

Não porque não quisera ou por insensibilidade, mas é que precisava encontrar Foguinho. E se ele estivesse tão debilitado pelo chute que recebera que não conseguisse andar? E se tivesse voltado para a casa instantes antes do fogo começar? Tivesse visto o fogo, a multidão, os cachorros e fugido assustado? Precisava encontrá-lo.

Por um instante, Aninha pensou ter ouvido um barulho vindo de dentro da casa. Podia jurar que era o miado de Foguinho. Pensou que conseguiria entrar a passos largos enquanto ninguém estava olhando; todos muito ocupados tentando consolar Dona Lúcia.

Mas quando se pôs a correr, um dos vizinhos a segurou pelos braços e a levantou no ar, dizendo que ela não podia entrar, que era perigoso, que os caibros e as paredes podiam cair.

Aninha gritava, pedindo para que a deixassem entrar na casa. Foguinho estava lá, poderia estar ferido. Precisava encontrá-lo. A algazarra chamou ainda mais a atenção dos curiosos que estavam em volta. O bebê de Galega voltou a chorar, os cachorros voltaram a latir.

Mas então Aninha parou. Todo mundo parou. Até o bebê de Galega e os cachorros dos vizinhos pararam.

Era um berro vindo de alguma parte da casa. Um berro rouco e alto.

Só não foi mais alto e assustador que o berro que Dona Lúcia soltou ao ver Foguinho, com seus olhos de ximbra brilhantes, de pé no telhado do quarto carbonizado.