

# O estatuto da argumentação no gênero artigo de opinião

---

**Giovane Silveira da Silva**

Universidade Federal de Lavras (UFLA). Trabalho desenvolvido sob a orientação da Profa. Dra. Helena Maria Ferreira.  
e-mail: [giovanimontana@hotmail.com](mailto:giovanimontana@hotmail.com)

**Resumo:** Esta pesquisa apresenta uma análise argumentativa, que visa a sua relação com o gênero midiático artigo de opinião e tem por objetivo tornar público os resultados dessa análise que investiga e descreve tais estratégias linguísticas. Para a elaboração da pesquisa, a fim de atingir tal objetivo proposto, foi desenvolvida uma pesquisa teórica em autores de ampla aceitação nacional, como Marcuschi (2008), Antunes (2006), Bazerman (2009), Meurer e Motta-Roth (2002), Perelman; Olbrechts-Tyteca (2002) e Koch (2006). A metodologia de base qualitativa revelou-nos que os gêneros textuais são os diversos textos que encontramos na sociedade como produto de toda ação social. O gênero específico artigo de opinião é um gênero discursivo de caráter argumentativo que tem por objetivo expressar a opinião do autor em meio a um assunto relevante de ordem social. Após a devida pesquisa, foi feita uma análise argumentativa em dois artigos de opinião, com o propósito de identificar as estratégias discursivo-argumentativas utilizadas por autores para defender suas posições acerca de seu pensamento. Foram observadas várias técnicas que dizem respeito à Linguística textual, entre as quais podem ser explicitadas: as perguntas retóricas, os recursos intertextuais e os recursos de autoridade.

**Palavras-chave:** gêneros textuais; argumentatividade; artigo de opinião.

**Abstract:** This study unfolds an argumentative analysis, which intends not only to investigate its relationship with media genres such as opinion articles but also to give prominence to the results of this analysis that describes these linguistic strategies. To achieve this goal we developed a theoretical framework on renowned authors such as Marcuschi (2008), Antunes (2006), Bazerman (2009), Meurer e Motta-Roth (2002), Perelman; Olbrechts-Tyteca (2002) and Koch (2006). The qualitative methodology showed us that genres are many texts that we find in society as the product of all social action. The specific genre, opinion article, is a discursive genre of argumentative character which aims at expressing the opinion of the author in the middle of a relevant subject of social order. After the comprehensive research, the argumentative analysis was applied in two opinion articles for the purpose of identifying the discursive-argumentative strategies used by readers to pose their positions about their own thoughts. We observed several techniques that relate to textual linguistics, among which we can present such as rhetorical questions, intertextual resources and resources authority.

**Keywords:** text genres; argumentative texts; opinion articles.

## *1. Considerações iniciais*

Entre a diversidade de textos que circulam no meio social, merecem destaque os gêneros textuais que buscam evidenciar a intenção do autor e persuadir em vontade e ação o interlocutor. Nesse sentido, o artigo de opinião se constitui um gênero que explora a argumentação para que seja dinamizado o convencimento do leitor. Esse gênero, pertencente ao domínio jornalístico, adota princípios de composição em que o articulista não deseja apenas comunicar alguma coisa ou mostrar seu ponto de vista, mas sim convencer o outro. A partir dessas considerações, o presente estudo busca destacar os mecanismos linguístico-textuais presentes em artigos de opinião. Metodologicamente, o estudo em pauta fundamenta-se nas teorias de Bazerman (2009); Meurer e Motta-Roth (2002); Koch (2006); Marcuschi (2008); Abreu (2009); Antunes (2009); Perelman (2005); Abaurre; Abaurre (2007) entre outros, que se inserem no campo dos gêneros e da argumentação. Para ilustrar as discussões empreendidas, foi realizada uma análise de dois artigos de opinião retirados da revista *Veja*. Espera-se que este estudo possa contribuir para uma discussão acerca da argumentação e, notadamente, de uma posição crítica em relação às questões cotidianas.

## *2. Fundamentação teórica*

### *2.1. Gêneros textuais*

Todas as atividades humanas se relacionam, de certo modo, com a linguagem e se concretizam em um suporte oral ou escrito. Cada realização remete a um gênero textual, que se consubstancia em uma linguagem concretizada e padronizada por meio de situações sócio-interativas. É impossível conceber os gêneros sem levar em consideração o aspecto social e as atividades humanas nele relacionadas. Em relação a isso, Bazerman defende que “os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais” (2009, p.31).

Tais gêneros possuem características próprias e particulares, que são usadas em cada contexto da sociedade, estabelecendo uma relação sócio-comunicativa. Tais características fazem com que sejam reconhecidos a espécie e o assunto de cada texto. Koch (2002) ressalta que os gêneros são altamente heterogêneos, podendo compreender um simples diálogo até uma complexa tese acadêmica e assevera também que esses gêneros estão inclusos em aspectos primários e secundários. Os primários são o diálogo, a carta, as situações de comunicação pessoalmente e os secundários são as artes e os textos científicos.

Meurer e Motta-Roth concordam com a autora supracitada, considerando que

os gêneros textuais dividem-se em ‘primários’ (simples) e ‘secundários’ (complexos). Os ‘primários’ são constituídos dos tipos de diálogo oral, como a linguagem das reuniões sociais, a linguagem familiar e cotidiana. Os ‘secundários’ aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa, principalmente escrita, como romance, teatro e texto científico. (2002, p. 201).

Essas considerações impõem uma reflexão acerca da inserção social dos gêneros. Bronckart discorre a esse respeito, afirmando que “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social” (2003, p. 48). Diante de tal colocação, é importante salientar que compreender a dinâmica dos gêneros do domínio midiático contribui para ampliar a visão limitada que faz parte do cotidiano de várias pessoas, que sabem identificar tais gêneros, mas que apresentam dificuldades para compreendê-los em sua essência.

Um aspecto muito importante é a diferença entre gênero e tipo textual. Tipo textual é parte integrante do gênero, é a maneira como se estabelece a relação entre texto e leitor. Isso significa que o tipo textual pode ser caracterizado por uma estrutura linguístico-teórica que identificará o texto em situações correspondentes. Nessa direção, Marcuschi enfatiza que

tipo textual designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição. O tipo caracteriza-se muito mais como seqüências linguísticas do que como textos materializados; a rigor são modos textuais (2008, p. 154).

Os modos ou tipos textuais são a narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Esses modos são limitados, mas bem amplos em sentido de organização das ideias e não tendem a crescer.

Marcuschi explicita sua posição, em relação à diferença apresentada:

[...] os gêneros não são opostos a tipos e que ambos não formam uma dicotomia e sim são complementares e integrados. Não subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em andamento. [...] Não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária (2008, p. 156).

Os gêneros, ao longo do tempo, vão sofrendo pequenas alterações, quanto ao suporte, por exemplo, e se adaptando paralelamente à tecnologia do mundo atual. Daí surgem vários outros gêneros, que nada mais é que uma adaptação dos já existentes. Para elucidar o exposto, pode-se fazer referência ao posicionamento de Bronckart (2003), que considera que a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. Os gêneros são dinâmicos, constituídos de formas complexas e variáveis e por ser um produto sociocultural é impossível quantificá-los, pois esses podem sofrer evolução com o tempo, dificultando ainda mais a classificação minuciosa de todos eles. Atualmente, a maior tendência teórica é explicar a estrutura dos gêneros e como eles circulam midiaticamente. Dessa forma, podem-se considerar exemplos de gêneros textuais: cartas, men-

sagens, notícias, leis, instruções de uso, editoriais, artigos de opinião, crônicas, comédias, bulas, avisos, contratos, decretos, convites, entrevistas, dentre outros.

## 2.2. Argumentação

No processo de interação, não são privilegiadas apenas informações, mas também a interação entre interlocutores, em que é dada primazia ao ato de argumentar, que, por sua vez, se insere no domínio da persuasão. A argumentação busca influenciar fortemente o interlocutor, defendendo um ponto de vista sobre determinado assunto com a finalidade proposta de não apenas transmitir ideias, mas também de levar o interlocutor a uma determinada ação. As técnicas para gerar tal efeito argumentativo são variadas. Elas vêm sendo estudadas desde a retórica clássica até os estudos mais recentes sobre o tema. (cf. CITELLI, 2002).

Segundo Koch, “a linguagem passa a ser encarada como uma forma de ação, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade.” (2006. p. 15). Nesse sentido, o texto é uma unidade de significado produzida sempre com determinada intenção. Assim como a frase não é apenas uma sucessão de palavras, um texto não é apenas uma sucessão de frases, mas sim uma estrutura organizada, dotada de intenções e ideologias, capazes de estabelecer conexões com os interlocutores, influenciando sobre eles. As formas argumentativas objetivam provocar ou aumentar a adesão do interlocutor às teses apresentadas ao seu consentimento, ou ainda, distanciar o interlocutor, quando a argumentação não atinge seu mínimo objetivo.

Há na sociedade uma infinidade de recursos argumentativos, que norteiam a vida social e vale advertir que tais recursos oferecidos linguisticamente é uma forma de ação que constitui o ato linguístico fundamental. Como acrescenta Koch “(...) o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia na acepção mais ampla do termo” (2006, p. 17). Os textos argumentativos possuem uma característica que objetiva convencer o leitor a respeito da posição do autor. Se ocorrer a explicação e a persuasão em um único texto, assume-se a posição de um texto dissertativo-argumentativo.

Em geral, quem faz uso da palavra não quer apenas transmitir conhecimento, mas sim impor seus pontos de vista, que vêm carregados de ideologias. Para tal, usam-se estratégias discursivas que são usadas para o convencimento do leitor, além da pertinência dos argumentos apresentados. Nesse contexto, a tese deve deixar clara a posição do autor para que, com essa primeira condição, o leitor possa avaliar se as provas são suficientemente válidas. O léxico também exerce seu papel fundamental na arte da argumentação, ora uma linguagem simples e comum, ora a arte retórica, mediando de acordo com o auditório, que é o público que desejamos convencer. Citelli (2002, p. 69) afirma que

a busca dos efeitos argumentativos pode envolver uma conduta quanto à escolha das palavras, locuções e formas verbais. Optar por um termo em detrimento de outro é ges-

to menos arbitrário do que imaginamos e costuma significar o cruzamento dos planos estilísticos e ideológicos na direção dos discursos persuasivos.

A argumentação evidencia o diálogo no processo de produção, em um processo de contra-argumentação na qual o autor se infere no lugar do leitor e prevê suas ideias, apresentando aspectos relevantes e justificando pensamentos antecipados pelo destinatário. Esse apreço pela adesão ao ponto de vista é explicado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 18): “Com efeito, para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental.” Cabe ainda mencionar que as estratégias linguístico-argumentativas se revestem por modalizadores que revelam a opinião identificável do autor. Geralmente, são expressões que indicam certeza ou probabilidade. Os operadores argumentativos também exercem um papel fundamental na argumentação, pois eles têm a finalidade de encadear os enunciados e orientar a formação discursiva. Nesse sentido, Citelli (2002) acrescenta o argumento de autoridade que utiliza da técnica de citar pessoas ou grupos, como prova concernente ao objetivo proposto. Koch (2006, p. 146) apoiando-se em Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002), cita que “o mais característico dos argumentos de prestígio é o argumento de autoridade, que utiliza os atos ou julgamentos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova em favor de uma tese”.

Há também como elemento persuasivo as figuras de linguagem, tais como metáforas, metonímias e onomatopeias, que são muito utilizadas para efeito linguístico. As expressões de valor fixo representam grande enfoque no discurso, pois são termos ou expressões que possuem certa aceitação geral, caindo no domínio daquilo que o público tende a aceitar sem grandes questionamentos. A ironia também é comum, pois algumas pessoas constroem os argumentos através de recursos irônicos, dando ênfase na piada, gerando um efeito absurdo. Por essa via de humor, pode-se desvalorizar uma ideia presente em outro discurso. As citações são um recurso que visa um pedido de socorro ou até mesmo certo apoio, que precisa ser validado ou garantido por alguém do ramo da pesquisa. É uma forma de suavizar o ponto de vista em questão e tornar mais respeitável o acesso à informação. No tocante à questão posto/pressuposto, deve-se entender pelo posto algo que é claramente explícito no texto e o pressuposto, por sua vez, não é expresso nitidamente no texto, funcionando como referência para que seja formulado no posto. O termo polifonia também é bastante usado no discurso argumentativo. Esse termo, segundo Koch (2006), pode ser definido como a incorporação do locutor e se efetiva em discursos alheios.

As operações argumentativas devem ser rigorosamente trabalhadas e não é apenas qualquer falar que caracterizará a conclusão efetiva final. Deve-se preparar o terreno antes de qualquer invasão, sendo que uma das primeiras estratégias é ampliar a sensibilidade em relação aos valores originalmente mantidos pelo outro. Para que flua corretamente o efeito, devem-se conhecer os princípios morais e éticos mantidos pelo interlocutor. Discorrendo sobre esse assunto, Abreu afirma que “aquele que quer persuadir deve saber previamente quais são os verdadeiros valores de seu interlocutor ou do grupo que constitui seu auditório” (2002, p. 79). Desse modo, argumentar não é

impor a vontade, mas sim ir desmistificando os obstáculos que impedem o interlocutor de ver segundo a visão do falante.

### 2.3. *Artigo de opinião*

O artigo de opinião é um gênero jornalístico, veiculado principalmente em revistas e jornais e, como todo texto opinativo, utiliza-se da argumentação para avaliar e opinar em relação a uma questão proposta anteriormente, servindo de suporte para expressar o ponto de vista concernente ao articulista. Nesse gênero, a tipologia textual básica é a dissertativa, pois o autor constrói uma opinião e cada parágrafo subsequente contém um argumento que dá suporte à conclusão geral. O artigo de opinião não objetiva apenas expor e apresentar certo ponto de vista, e devido à sua circulação em contexto jornalístico, deve conter e obedecer alguns elementos básicos de estruturação, que correspondem às normas técnicas da editora que o publicará. É comum abordar assuntos e temas polêmicos, de ordem social, econômica ou política e Abaurre e Abaurre corroboram essa posição afirmando que

como jornais e revistas destinam a maior parte de seu espaço para textos informativos, é importante que haja alguns textos em que as notícias mais relevantes possam ser analisadas. É essa a principal função do artigo de opinião (2007, p. 256).

As posições defendidas e apresentadas no artigo de opinião são de inteira e total responsabilidade do autor, e por tal motivo o mesmo deve ter cuidado com a veracidade das informações apresentadas, além de atribuir sua assinatura ao final. Os textos informativos, de domínio jornalístico, fornecem conteúdo para futuras reflexões e essas são representadas discursivamente em artigos. De acordo com Antunes, “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo” (2006, p. 46). Cada autor estabelece certa relação ou interação com a sociedade por intermédio da linguagem e necessariamente pela argumentatividade, que vêm carregados de ideologias. Nesse sentido, Koch (2006, p. 17) salienta que “a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia”.

Para convencer é preciso que se apresentem bons argumentos, sustentados por verdades e opiniões, com cuidado com a linguagem, pois nenhum discurso é totalmente neutro e carrega consigo ideologias, que são facilmente reconhecidas pelas marcas linguísticas, presentes ao longo do texto. Essas marcas linguísticas resultam da escolha das palavras apresentadas ao longo do texto, produzindo efeitos de sentidos. Por isso são elementos cruciais na exposição da construção argumentativa. A escolha por níveis lexicais depende do público a quem se destina o texto.

Em consonância com a postura de Koch, Marcuschi (2008, p. 256) considera que,

concebendo a compreensão como processo, fica evidente que ela não é uma atividade de cálculo com regras precisas ou exatas. Contudo, se compreender não é uma atividade

de de precisão, isto também não quer dizer que seja uma atividade imprecisa e de pura adivinhação. Ela é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida. De resto, a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro.

Ao se escrever um texto, além da organização das ideias, deve-se ter o cuidado de analisar o perfil dos leitores e utilizar o discurso de maneira que tal estilo produza um efeito principal do veículo, uma vez que os leitores considerarão como a melhor parte publicada. Por isso, a escolha do léxico desempenha um importante papel, na construção desse texto, pois, ao introduzir argumentos, deve-se estar coerentemente relacionados à ideia geral do texto. O articulista geralmente cita textos de pessoas que pensam de forma oposta, e o leitor deve estar atento a essas referências, pois as leituras individuais podem gerar amplas condições de analisar a posição do autor, levando a um posicionamento favorável ou desfavorável à questão apresentada.

De acordo com Abaurre e Abaurre (2007), didaticamente, ao produzir um artigo de opinião, é necessário observar a estruturação do texto. Não existe uma estrutura fixa aos textos, geralmente um artigo assim se determina:

- **Título:** Prevê o assunto abordado do articulista e, para perfeito entendimento, o leitor deve conhecer o assunto relevante anterior.
- **Olho:** Estabelece a direção do assunto, que será abordada pelo autor posteriormente. Quem escreve o olho geralmente não é o autor do artigo, mas sim o editor de onde o texto será publicado.
- **1º parágrafo:** É a contextualização do assunto a ser abordado. Narra em linhas gerais o devido assunto relevante. Pode terminar com uma pergunta retórica que abrirá portas para nova análise e desencadeará uma série de argumentos.
- **2º parágrafo:** Começa a análise do autor, marcado pela presença de juízos de valor, que vão rodear todo o assunto da posição autoral.
- **3º e 4º parágrafos:** As respostas conduzem gradativamente os raciocínios, coincidindo com a posição do leitor. Tais argumentos sustentam a análise e são logo explicados pelo autor.
- **5º e 6º parágrafos:** Geralmente apresentam explicações de atitudes e enumeram outros aspectos relevantes ou conflituosos.
- **7º e 8º parágrafos:** São os parágrafos finais e geralmente concluem a posição do articulista, a respeito do dito no olho do artigo. O leitor compreende, diante do exposto, por que o autor enumerou tantas razões e outras vozes nos parágrafos anteriores e assimila a ideia principal do texto, e conclui ainda de forma coerente com o todo apresentado.

Essa estrutura do artigo de opinião não é fixa como já dito, mas o caracteriza e sofrerá pequenas variações dependendo da inferência do articulista. Em linhas gerais e superficialmente o artigo apresenta um problema, discussão e avaliação. O parágrafo inicial apresenta a contextualização do tema, a qual localizará o leitor no âmbito do assunto que será discutido. Os demais parágrafos apresentam o desenvolvimento do

texto e as estratégias analítico-argumentativas a fim de construir uma relação argumentação-sentido e sustentar a tese. O parágrafo final acarretará o fechamento e a conclusão do autor. Pode apresentar uma breve retomada ao assunto principal e sua posição definida claramente no texto. O público-leitor desses artigos geralmente são pessoas que gostam de se manterem atualizadas, relacionadas constantemente com aspectos midiáticos e interessadas em perceber os acontecimentos atuais. É questão amplamente aceitável por variados públicos, por se tratar de desajustes sociais aplicados às formas de vivência em uma sociedade.

### ***3. Análise metodológica, resultados e discussões***

Abordando uma perspectiva qualitativa, tomaram-se por base dois artigos de opinião na revista *Veja on line*. Neles, identificaram-se as estratégias usadas pelos autores a fim de atingirem o objetivo proposto. Foram consideradas, também, as contribuições de tais artigos no desenvolvimento da prática argumentativa em que se realizaram tais atividades discursivas e domínios dispostos na língua. Assim, a partir dos teóricos apresentados, foram analisadas as estruturas nas quais foram desempenhadas a atividade discursiva. Vale salientar que os artigos adquiriram formas relativamente estáveis de construção, conferindo uma passagem linear e uma produção relativa de autenticidade, além do esforço para transparecer uma visão subjetiva.

**1º artigo de opinião:** Artigo publicado na coluna de Ricardo Setti, publicado em 31/01/2013. Diz respeito às vítimas da tragédia ocorrida na boate Kiss, em Santa Maria-RS. Escrito pelo médico intensivista de Porto Alegre, Milton Pires.

#### **Tragédia de Santa Maria: as grandes mentiras oficiais sobre o tratamento dos sobreviventes.**

1º parágrafo: Em 1967, a Guerra do Vietnã envolvia um contingente cada vez maior de soldados americanos. A necessidade de atendimento aos feridos graves, entre eles as vítimas de queimadura e intoxicação, demandavam recursos materiais e humanos cada vez mais complexos. Os Estados Unidos construíram, na cidade litorânea de Da Nang, um hospital militar com o objetivo de atender suas tropas. Nesta época não existia propriamente a especialidade hoje conhecida como Terapia Intensiva. [...]

2º parágrafo: Fiz esta breve introdução para dizer que é isto que pode acontecer com os sobreviventes do incêndio de Santa Maria. Mais; gostaria que ficasse muito claro a todos que este tipo de “coisa” não pode ser atendido (numa situação que envolve um número de pacientes tão grandes) com segurança em nenhuma capital brasileira. Isto ocorre porque simplesmente não há unidades de terapia intensiva (UTIs) em número suficiente nem respiradores artificiais para atender tanta gente.

3º parágrafo: Em meio a tanto desespero não há um só político ou autoridade da saúde com honestidade suficiente para dizer aquilo que escrevi acima. Há pelo menos quatro décadas assistimos gerações e mais gerações de secretários e ministros da Saúde insistindo na idéia de medicina comunitária e prevenção. Pois bem, pergunto agora: o que nós, médicos intensivistas, devemos fazer com as pessoas que sobreviveram ao incêndio de Santa Maria? Encaminhá-las para postos de saúde?

4° parágrafo: Não se constrói um hospital público em Porto Alegre desde 1970! Pelo contrário; vários foram à falência e fecharam! Que o Brasil inteiro saiba que é MENTIRA a afirmação das autoridades de que Porto Alegre tem leitos de UTI suficientes para atender toda essa gente! A Secretaria estadual da Saúde pode, se necessário, comprar leitos na rede privada, mas mesmo assim é muita sorte haver algum disponível.

5° parágrafo: Com relação aos responsáveis por esta tragédia, deixo aqui a minha opinião – foi o poder público corrupto, negligente e incompetente, quem MATOU todos estes jovens! É esse tipo de gente que quer entupir o Brasil com médicos de Cuba e do Paraguai, que manda médicos para o Haiti e que insiste em saúde “comunitária”, que agora aparece na televisão chorando e abraçando os pais das pessoas que morreram.

6° parágrafo: Termine aqui; como em toda situação de guerra, a primeira vítima de Santa Maria, assim como em Da Nang, foi à verdade – jamais esqueçam isto!

O presente artigo apresenta, em seu primeiro parágrafo, uma menção a um fato ocorrido na Guerra do Vietnã e a postura do país de origem dos feridos. Destaque-se o posto em relação à atitude do país claramente identificado e a nítida presença de outro texto. A partir disso, narra o assunto que desencadeará a argumentação do autor. O segundo parágrafo começa com uma análise do autor, marcado pela presença da sua tese, que embasará os argumentos dos parágrafos seguintes. O autor expõe um crítico fato social e logo após acrescenta sua opinião em relação ao exposto. Pode-se perceber o grande grau de dificuldade em que se encontra a situação do país, e, no entanto, o autor deixa pressuposto que é uma situação difícil, mas não impossível, pois um fato semelhante foi apresentado no parágrafo anterior e teve uma cabível solução. No terceiro parágrafo, a exposição conduz os raciocínios, evocando a posição do leitor. Cabe ainda mencionar que o parágrafo termina com uma pergunta retórica que abrirá portas para seu raciocínio e uma série de pensamentos reflexivos do leitor e desencadeará uma série de argumentos posteriores que servirão de apoio ao articulista. No quarto parágrafo, tais argumentos tornam-se informações que o público ouviu de outra forma, ou seja, o autor refuta uma ideia que o público tinha anteriormente a respeito do assunto. Percebe-se claramente o uso de modalizadores que expressam certeza e voz identificável e remetente ao autor. Utiliza argumentos de autoridade quando cita a cidade de Porto Alegre, o Brasil, a Secretaria de Saúde, a UTI e o uso de caixa alta expressando a adversidade do problema, enquanto a mídia ou os governos tentam transparecer outra realidade. O quinto parágrafo apresenta explicações indignadas das atitudes e os responsáveis por tal desastre, em relação indireta e enumera outro aspecto conflituoso de um governo que aparece comovido na mídia, escondendo a incompetência e a culpa em gestos solidários, apenas lamentando. É bom ressaltar o uso da ironia na construção do seu argumento, dando ênfase no efeito absurdo. Por meio do humor, o articulista desvaloriza a posição do governo perante a uma crítica da situação, em que aparece por vezes se redimindo e se mostrando ativamente no processo de ajuda, quando se deveria mesmo era fazer uma posição semelhante a dos Estados Unidos. Critica o poder governamental para a realização de tal semelhança e a postura tímida em relação a um fato inadmissível. No final do artigo - 6° parágrafo, o autor conclui sua posição a respeito da sua tese e assim é possível compreender porque o autor fez tantas enume-

rações para chegar a tal posição e a crítica fica exposta em uma reflexão final que indica continuidade. O uso de fatores da intertextualidade ocorre de forma amplamente eficiente em todo o texto, garantindo a credibilidade do autor.

*2º artigo de opinião:* Um artigo de Lya Luft, publicado na Revista *Veja*, no dia 29/04/2012, tratando do caos educacional nos dias atuais.

### **Educação Reprovada**

Há quem diga que sou otimista demais. Há quem diga que sou pessimista. [...] Uma das grandes preocupações de qualquer ser pensante por aqui é a educação. Fala-se muito, grita-se muito, escreve-se, haja teorias e reclamações. Ação? Muito pouca, que eu perceba. Os males foram-se acumulando de tal jeito que é difícil reorganizar o caos.

Há coisa de trinta anos, eu ainda professora universitária, recebíamos as primeiras levas de alunos saídos de escolas enfraquecidas pelas providências negativas: tiraram um ano de estudo da meninada, tiraram latim, tiraram francês, foram tirando a seriedade, o trabalho: era a moda do “aprender brincando”. Nada de esforço, punição nem pensar, portanto recompensas perderam o sentido. Contaram-me recentemente que em muitas escolas não se deve mais falar em “reprovação, reprovado”, pois isso pode traumatizar o aluno, marcá-lo desfavoravelmente. Então, por que estudar, por que lutar, por que tentar?

De todos os modos facilitamos a vida dos estudantes, deixando-os cada vez mais despreparados para a vida e o mercado de trabalho. Empresas reclamam da dificuldade de encontrar mão de obra qualificada, médicos e advogados quase não sabem escrever, alunos de universidades têm problemas para articular o pensamento, para argumentar, para escrever o que pensam. São de certa forma, analfabetos. Aliás, o analfabetismo devasta este país. Não é alfabetizado quem sabe assinar o nome, mas quem o sabe assinar embaixo de um texto que leu e entendeu. Portanto, a porcentagem de alfabetizados é incrivelmente baixa.

Agora sai na imprensa um relatório alarmante. Metade das crianças brasileiras na terceira série do elementar não sabe ler nem escrever. Não entende para o que serve a pontuação num texto. Não sabe ler horas e minutos num relógio, não sabe que centímetro é uma medida de comprimento. Quase a metade dos mais adiantados escreve mal, lê mal, quase 60% têm dificuldades graves com números. Grande contingente de jovens chega às universidades sem saber redigir um texto simples, pois não sabem pensar, muito menos expressar-se por escrito. Parafraseando um especialista, estamos produzindo estudantes analfabetos.

Naturalmente, a boa ou razoável escolarização é muito maior em escolas particulares: professores menos mal pagos, instalações melhores, algum livro na biblioteca, crianças mais bem alimentadas e saudáveis – pois o estado não cumpre o seu papel de garantir a todo cidadão (especialmente a criança) a necessária condição de saúde, moradia e alimentação.

Faxinar a miséria, louvável desejo da nossa presidenta, é essencial para nossa dignidade. Faxinar a ignorância – que é outra forma de miséria – exigiria que nos orçamentos da União e dos estados a educação, como a saúde, tivesse uma posição privilegiada. Não há dinheiro, dizem. Mas políticos aumentam seus salários de maneira vergonhosa, a coisa pública gasta nem se sabe direito onde, enquanto preparamos gerações de ignorantes, criados sem limites, nada lhes é exigido, devem aprender brincando. Não lhes impuseram a mais elementar disciplina, como se não soubéssemos que escola, família, a vida, sobretudo, se constroem em parte de erro e acerto, e esforço. Mas, se não podemos reprovar os alunos, se não temos mesas e cadeiras confortáveis e teto sólido sobre nossa cabeça nas salas de aula, como exigir aplicação, esforço, disciplina e limites, para o natural crescimento de cada um?

Cansei de falas grandiloqüentes sobre educação, enquanto não se faz quase nada. Falar já gastou, já cansou, já desiludiu, já perdeu a graça. Precisamos de atos e fatos, orçamentos em que educação e saúde (para poder ir a escola, prestar atenção, estudar, render e crescer) tenham um peso considerável: fora isso, não haverá solução. A educação brasileira continuará, como agora, escandalosamente reprovada.

Tomando por referência uma grande articulista, Lya Luft, pode-se assegurar de início o título que prevê o assunto que será abordado por ela e esse assunto já é de domínio público. O parágrafo inicial demonstra o problema social no sentido educacional e a preocupação da autora frente a esse problema. Ela contextualiza um problema amplo, que se estende à população, em geral. Narra o assunto de forma sucinta e utiliza certo léxico que torna o texto agradável e de fácil entendimento. No segundo parágrafo, a autora começa a argumentar utilizando sua própria vivência, marcado pela presença da expressão de valor fixo “aprender brincando”, gerando um tom literal para a situação que se torna caótica e realmente perde-se a seriedade. As perguntas retóricas se fazem presentes para enfatizar sua opinião desfavorável à qualidade do ensino. O terceiro parágrafo serve para apresentar argumentos coesos e coerentes que sustentam a posição da autora. A autora apela para a citação, distribuindo a reação da má educação aos órgãos que necessitam de mão de obra especializada, como empresas, faculdades, ou até mesmo o difícil contexto que se encontra um profissional que mal sabe escrever ou articular um pensamento. Essa citação visa a um pedido de apoio, que é validado por uma área ou órgão que possa identificar facilmente tais colocações. É uma forma de a autora suavizar o ponto de vista em questão e tornar mais respeitável o acesso à informação. No quinto parágrafo, Luft apresenta justificativas de sua posição e simultaneamente apresenta outro ponto conflituoso que é a socialização do péssimo aprendizado e do caos educacional que se encontra o país. A articulista utiliza de dados percentuais e até faz uma paráfrase a um especialista, que é o chamado argumento de autoridade. A autora se utiliza de tal técnica para citar um especialista no ramo para provar a sua exposição. Koch (2006, p.146) cita Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002): “o mais característico dos argumentos de prestígio é o argumento de autoridade, que utiliza os atos ou julgamentos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova em favor de uma tese”. A partir do sexto e sétimo parágrafos, pode-se concluir que a autora vai encadeando os fatos a produtos econômicos e critica o estado em não cumprir seu papel fundamental que a garantia ao cidadão o bem estar social, com o mínimo direito garantido de sobrevivência. As argumentações se tornam válidas em estratégias que dizem respeito a uma realidade brasileira e transfere a culpa aos órgãos que não se movem a mudar o caos e preocupam-se apenas com o aumento do salário parlamentar, não oferecendo condições para um ensino público de qualidade. Os operadores argumentativos se fazem presentes no encadeamento coesivo do texto e credencia a autora a operar de modo persuasivo, orientando o discurso. Ao último parágrafo, Luft conclui sua posição utilizando um léxico bastante utilizado para ganhar maior número de leitores e o leitor compreende, diante do exposto, por que a autora utilizou tantas razões em parágrafos anteriores e apresenta fatos ou ações que devem ser trabalhados e não apenas uma simples forma de apontar o problema, como todos

fazem. Devem-se partir pra ação, caso contrário se reprovará a educação, novamente. Ao longo do texto, foi trabalhada uma relação envolta a tese apresentada, que se mostrou eficaz em fatores intertextuais e recursos linguísticos presentes no nível fundamental do aspecto argumentativo e recursos retóricos ou estilísticos, dando ênfase a uma explicação mais eficiente dos termos.

#### *4. Considerações finais*

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as estratégias linguístico-discursivas que constituem o artigo de opinião. Essa proposta de trabalho reforça a importância das técnicas argumentativas no processo de modificação no pensamento do outro. Conhecer os aspectos argumentativos nos permite um envolvimento participativo em contextos sociais. Porém, conhecer tais estratégias e todos seus elementos composicionais e marcas linguísticas requer certo esforço e dedicação nos estudos postulados em grandes nomes da linguística textual e da argumentação.

Pode-se afirmar que gêneros textuais são toda produção textual que se resulta de uma ação social, encontrados diariamente na sociedade. Eles apresentam características próprias, de fácil identificação. Para elucidar o exposto, pode-se referenciar Bakhtin, que postula que todas as atividades humanas se relacionam ao uso da língua que se efetivam de forma “concreta e única, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana” (1979, p. 279). Alguns gêneros possuem caráter argumentativo, sendo fator essencial aos efeitos de sentido propostos pelo autor. Em conformidade com a questão, Koch considera que “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se fundamentalmente, pela argumentatividade.” E cada concepção argumentativa carrega consigo elementos ideológicos que definem a concepção de mundo do autor. O artigo de opinião se caracteriza pela interação do leitor com o mundo, expondo ponto de vista favorável ou contrário em meio a uma situação de cunho relevante na sociedade. Os artigos selecionados pelos editores do domínio midiático se assemelham muito com a carta do leitor, pois ambos os gêneros diminuem a distância ente o veículo e a opinião. Para Bazerman (2009), esse gênero foi criado para mediar a distância entre dois indivíduos e está ligado às relações sociais.

Dessa forma, o trabalho contribuiu para o entendimento de vários aspectos do discurso, destacando-se o uso da retórica, elementos intertextuais, recursos de autoridade modalizadores, escolha lexical, além da polifonia e da boa organização dos operadores argumentativos pelos autores, com a finalidade de persuadir acerca do seu ponto de vista. Esses recursos se mostraram eficazes em ambos os artigos e o estudo nos ajudou a melhorar nossa capacidade de participar das relações de domínio social e estabelecer uma capacidade crítica em identificarmos aspectos próprios de gêneros argumentativos.

## Referências

- ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. *Produção de texto: interlocução e gêneros*. São Paulo: Moderna, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ANTUNES, I. *Lutar com Palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Org. A. Paiva Dionísio e J. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Maria Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo, Ática, 2002.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LUFT, Lia. Educação Reprovada. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/augustonunes/feira-livre/educacao-reprovada-um-artigo-de-lya-luft/>>. Acesso em: 20 mar. 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 1992.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HERBERLE, Viviane M. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqayia Hasan, in: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- PERELMAN, Chäim e TYTECA, L. O. *Tratado da Argumentação. A Nova Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- SETTI, Ricardo. *Tragédia de Santa Maria: as grandes mentiras oficiais sobre o tratamento dos sobreviventes*. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/politica/tragedia-de-santa-maria-as-grandes-mentiras-oficiais-sobre-o-tratamento-dos-sobreviventes/>. Acesso em: 20 mar. 2013.

# Representações de autor e leitor em livros didáticos de Língua Portuguesa: injunção x construção da leitura<sup>1</sup>

**Júlia da Rosa Silva**

Aluna do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras.  
e-mail: [juliarsilva@letras.ufla.br](mailto:juliarsilva@letras.ufla.br)

**Resumo:** Este trabalho ocupa-se da relação entre o papel do aluno e as atividades de leitura existentes no livro didático, tendo por escopo investigar as representações que o próprio autor constrói do aluno-leitor ao elaborar questões de interpretação de texto. Diante dessa perspectiva, realizou-se um estudo caracterizado pela interface entre formações imaginárias (ORLANDI, 1988) e o conceito de exotopia (BAKHTIN, 1997), que possibilitou identificar as concepções de linguagem, autor e leitor e o contexto em que são elaboradas as atividades de leitura, juntamente com uma análise de caráter qualitativo, analítico-interpretativo de questões de interpretação de texto de livros didáticos do 5º ano do Ensino Fundamental. A partir da análise do *corpus*, foi possível identificar questões que induzem a resposta do aluno, restringindo os sentidos que poderiam surgir no momento em que se realiza a leitura. Sendo assim, supõe-se que o autor do livro didático não vê o aluno como alguém capaz de estabelecer relações com o conteúdo lido, pois, ao elaborar tais questões, o autor cria um leitor imaginário pouco proficiente, visto que a compreensão do texto é pouco explorada pelas questões. Portanto, sugere-se uma reflexão acerca da interação que as questões de interpretação promovem entre o aluno e o texto.

**Palavras-chave:** livros didáticos; leitor; interpretação

**Abstract:** This paper deals with the relationship between the role of the student and reading activities present in textbook, with the purpose to investigate the role that the author builds of the student-reader by formulating issues of interpretation of text. Given this perspective, a study was done based on the interface between imaginary formations (ORLANDI, 1988) and the concept of exotopy (Bakhtin, 1997) that enabled us to identify the conceptions of language, author and reader, and the context in which the reading activities were formulated, along with a qualitative, analytical and interpretative analysis of issues on text interpretation in 5th grade elementary school textbooks. Through analysis of the *corpus*, it was possible to identify issues that induce student's response, restricting the senses that could arise at the time the reading is done. Thus, it is assumed that the author of the textbook does not see the student as someone able to establish relationships with content read, be-

---

<sup>1</sup> Trabalho realizado sob a orientação do Prof. Marco Antonio Villarta-Neder, do Departamento de Ciências Humanas, do curso de Letras, da Universidade Federal de Lavras.

cause when the author formulates such questions, he creates an imaginary reader with little proficiency since the understanding of the text is little explored by questions. Therefore, we suggest a reflection on the interaction promoted by interpretative questions between the student and the text.

**Keywords:** Didactic books; reader; interpretation

---

## *Introdução*

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida a partir do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC), que teve por finalidade identificar a representação do aluno-leitor nas atividades de leitura em livros didáticos de Língua Portuguesa. Nesse sentido, vale ressaltar a importância de analisar o contexto em que são elaboradas e organizadas essas atividades, que requerem maior concentração e habilidades específicas, bem como o comportamento do aluno diante das atividades de leitura. Desse modo, um dos pontos que merece destaque e se constitui como objetivo desse trabalho é o desafio de identificar os discursos subjacentes a tais atividades, de maneira a evidenciar as representações de autor, leitor e aluno, no intuito de constatar em que medida a capacidade de estabelecer sentidos e articular elementos do texto é explorada no processo de interpretação.

Para tal desenvolvimento, realizou-se um estudo caracterizado pela interface entre formações imaginárias (ORLANDI, 1988) e o conceito de exotopia (BAKHTIN, 1997), que possibilitou identificar as concepções de linguagem, autoria e função-leitor; partindo, posteriormente, para uma pesquisa qualitativa, analítico-interpretativa das atividades de leitura dos livros didáticos *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, et al., 2005) e *Bem-te-li* (BRAGANÇA; CARPANEDA, 2005), com vistas a apurar a proposta interacional das atividades dos livros em questão, embasadas no posicionamento do autor diante da representação que ele tem do seu público alvo. Desse modo, a identificação de questões *injuntivas* (TRAVAGLIA, 2002) permitiu que aos poucos a pesquisa fosse avançando quanto à representação que se tem de autor, leitor e aluno, já que esse tipo de atividade constitui uma atitude, por parte do autor, de reduzir a multiplicidade de sentidos característica desse processo, nos modos de leitura exercidos pelo leitor. Nesse aspecto, é fundamental uma análise das questões que o material apresenta, observando se elas realmente estimulam o processo de aprendizagem e promovem a reflexão do aluno durante o processo de interpretação.

Espera-se com esse trabalho poder contribuir, dentro do recorte estabelecido, para uma reflexão sobre o encaminhamento das atividades de leitura nas escolas, uma vez que os sentidos atribuídos ao texto nem sempre são explorados pelos modelos de questões apresentadas pelos livros didáticos.

### 1.

Para compreender o tratamento dado pelo livro didático às atividades de leitura, é necessário que apresentemos uma concepção de leitura que pode ser utilizada

tanto no contexto escolar, como no social, para que possamos direcionar e entender os efeitos dessa abordagem no processo de aprendizagem. Nesse sentido, os PCNs afirmam que leitura é,

“[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.” (BRASIL, 1997, p. 41).

Assumindo um posicionamento semelhante, Orlandi define leitura, em seu sentido mais abrangente, como, “[...] uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade.” (ORLANDI, 1988, p. 9).

Diante dessa perspectiva, pode-se cogitar que a leitura é um processo amplo que não se concretiza isoladamente, já que a construção de sentido não está completamente no texto, sendo complementada pelo leitor. Portanto, o sentido que pode ser esperado de um texto não é único, visto que o mesmo pode ser lido por várias pessoas em diversos contextos sociais, sendo construído à medida que o leitor vai associando experiências particulares a elementos internos ao texto, estabelecendo uma relação de intimidade e compromisso com o locutor.

Tendo em vista essa concepção de leitura, tomaremos uma noção sobre o uso do livro didático segundo Lajolo.

“[...] o livro didático assume certa importância dentro da prática de ensino brasileira nestes últimos anos, isso é notável, principalmente, em países como o Brasil, onde a precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina” (LAJOLO, 1996, p. 6).

Nesse sentido, podemos constatar que o livro didático, presente em grande parte do contexto escolar brasileiro, vem sendo utilizado, majoritariamente, não como um auxílio e complemento às aulas que o professor prepara, porém, em substituição ao seu esforço no direcionamento das atividades, estabelecendo o encaminhamento das aulas. Diante disso, surgem dúvidas acerca da concepção de leitura abordada pelo livro didático, assim como o modo como ela é explorada pelo autor no momento da elaboração das atividades. Dessa forma, cabe ao professor ficar atento ao tipo de questão trabalhada e dar o direcionamento da aula, bem como encontrar as dificuldades dos alunos e tentar trabalhá-las adotando critérios que ele julga necessários para o bom desempenho dos alunos em geral.

Essa análise das questões propostas pelo livro didático permite ao professor identificar a presença de algumas atividades de interpretação de texto que não visam o completo entendimento do aluno, apenas uma resposta adequada ao tipo de questão

escolhida que, em alguns casos, restringe o raciocínio que o texto poderia proporcionar, induzindo a uma resposta pouco exploratória, mas que acaba sendo executada pela maioria dos alunos, sinalizando um entendimento coletivo. Confirmando a imagem que autor tem do aluno no momento da visualização da resposta, Orlandi afirma que,

“Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos “formações imaginárias” em análise do discurso, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige.” (ORLANDI, 1988, p. 9)

Assim, ao elaborar as questões referentes às atividades de leitura, acredita-se que o autor do livro didático tenha em mente um leitor imaginário que corresponde ao seu público alvo. Porém, em algumas delas, ele limita a possibilidade de interpretações diferentes da sua, acreditando que todos os alunos vão atingir o mesmo entendimento e a mesma resposta para determinada questão. Nesse aspecto, ao se utilizar do leitor imaginário ele está criando um perfil de resposta que julga ser compatível a todos os leitores daquele material. Contudo, a interpretação não é fixa e a leitura não depende apenas de fatores que estão presentes no texto, ela está estritamente relacionada ao conhecimento de mundo do leitor. Ao fazer uso constante do tipo injuntivo, que segundo Travaglia (2002) é um tipo textual que diz ao leitor como fazer algo assim como se quer que seja realizado, o autor encontra um meio de reduzir uma grande quantidade de respostas consequentes de interpretações diferentes dos alunos e até mesmo de dúvidas que poderiam surgir se o enunciado permitisse uma resposta mais abrangente. Porém, o uso frequente desse tipo de questão, com a predominância de perguntas em alguns casos, não estimula o aluno, e tende a induzir uma resposta, que muitas vezes não representa o entendimento que ele tem do texto, mas pela própria estrutura do enunciado, o aluno se vê obrigado a dar aquela resposta como consequência da restrição que o tipo de questão apresenta.

A falta de entusiasmo quase sempre provocada pelo uso contínuo de livros didáticos em que a questão não é articulada pode automatizar as atividades de leitura, ou seja, o aluno não faz a reflexão sobre o assunto abordado no texto, tornando as aulas desgastantes e o próprio processo de leitura pouco proficiente.

## 2.

A compreensão do trabalho realizado pelo autor do livro didático está além do entendimento da concepção de leitura adotada por ele. Como foi exposto, é preciso que o autor conheça o público a quem seu texto se destina e crie uma imagem que o represente (ORLANDI, 1988). No entanto, ao elaborar as atividades, espera-se que, além de criar essa imagem, o autor tenha em mente não só o perfil de leitor adequado ao texto, mas também o impacto causado nas condições em que a leitura é realizada. É nesse contexto que é apresentado o conceito de exotopia, que, segundo Bakhtin (1997), fundamenta-se no excedente da visão humana a respeito do outro, no qual o lugar que

ocupo é único e insubstituível, assim como o lugar que o outro ocupa, sendo que isso me beneficia, já que os outros se situam fora de mim. Nesse sentido, o lugar que o indivíduo ocupa no espaço, permite que ele veja algo que quem se situa fora dele, não vê, surgindo como uma possibilidade de o autor do livro didático explorar a capacidade de interpretação do aluno baseada na visão e no conhecimento que ele tem do lugar que ocupa, já que o conceito de exotopia se constitui na ideia do outro. Dando continuidade ao conceito abordado, pode-se afirmar que, embora o meu campo de visão seja tão abrangente quanto o do outro, eu não sou capaz de enxergar tudo o que ele enxerga do mesmo modo como vê, simplesmente por não estar no lugar dele. Eu o vejo de uma maneira que somente eu e as pessoas externas a ele podem ver, do mesmo modo que a visão que ele tem de mim, somente o outro e as pessoas externas a mim possuem. Essa visão que eu tenho do outro e o outro tem de mim pode ser compartilhada a partir do momento em que eu consigo ir para o lugar dele, fundindo-se como se fôssemos apenas um. Ao me fundir com o outro, eu serei capaz de ter uma visão a meu respeito diferente daquela que eu sempre tive, pois agora estou fora de mim e tenho a visão do outro a meu respeito, que ocupa um lugar único no espaço.

Diante disso, Bakhtin afirma que,

“O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 45).

Em face do exposto, supõe-se que o autor criador, inicialmente, se identifique e perceba a importância de assumir o papel do outro para concretizar seu trabalho, colocando-se no lugar dele, destituído de todos os aspectos característicos da visão que lhe é proporcionada no seu lugar de origem, assumindo os aspectos do outro.

No lugar que ocupa agora, ele terá acesso a um conhecimento e campo de visão que jamais seriam obtidos do lugar que a princípio é do autor. Espera-se que todas as sensações dessa nova posição sejam adquiridas, pois o processo de exotopia se constitui na volta do autor criador ao seu lugar de origem, trazendo consigo tudo o que foi possível experimentar no lugar do outro. Nesse sentido, esse excedente de visão, somado à visão que ele possuía anterior à ocupação desse novo lugar fora de si, que é recuperada quando ele retorna a sua posição inicial, garantem o acabamento do perfil do outro por parte do autor criador, pois agora ele terá não apenas a sua visão, mas uma outra de outro lugar do espaço que completa o seu trabalho.

### 3.

Trazendo o conceito e a função de exotopia, apresentados anteriormente, para o contexto da estrutura e organização das atividades de leitura, pode-se perceber a importância e a complexidade do trabalho reflexivo do autor do livro didático para construir atividades interpretativas consistentes que sejam capazes de estimular e articular

conhecimentos para garantir uma aprendizagem efetiva.

Nesse sentido, afigurando-se o autor criador de Bakhtin ao autor do livro didático, acredita-se na aplicação do conceito de exotopia à atividade reflexiva do autor no momento da elaboração das questões de interpretação de texto. Segundo essa perspectiva, o autor se coloca no lugar do aluno-leitor e estabelece um contato com as atividades de acordo com as capacidades e limitações desse perfil, que agora é incorporado e assumido pelo autor como sendo próprio, vivenciando as experiências como se fosse realmente o aluno. Durante o momento em que estiver ocupando esse novo lugar, o autor deixará seu conhecimento enquanto autor do livro didático e terá a oportunidade de reconhecer a receptividade dos alunos quando se trata de atividades de interpretação de texto, adquirindo experiências relevantes. Posteriormente, quando retornar ao seu lugar, trará experiências das quais antes ele não havia experimentado, retomando a sua condição inicial.

Desse modo, supõe-se a organização das experiências trazidas do lugar do aluno concomitante às ideias, conhecimentos e propostas desenvolvidas por ele no momento em que assume novamente a sua posição e completa as atividades. É nesse instante que o autor concede o acabamento às atividades de leitura, pois esse processo de ida e volta abarca tanto o ponto de vista de quem escreve as atividades, como o do aluno que lê, entende e responde. Porém, ao elaborar tais atividades, presume-se que o autor das questões esteja consciente do seu lugar e não as desenvolva considerando apenas o ponto de vista do lugar ocupado pelo aluno; espera-se que o autor faça uma “viagem” para o lugar do outro inteirado de que isso contribui apenas para trazer as experiências vividas pelo aluno, no intuito de aprimorar o seu trabalho. Nesse sentido, ao tomar esse novo lugar, ele se encarrega de vivenciar também as dificuldades que o aluno possa vir a ter e as diversas interpretações que podem surgir no contexto em que a atividade é apresentada, identificando os aspectos das atividades de leitura que podem ser trabalhados quando volta a si mesmo.

Portanto, o autor parte primeiramente da criação de um perfil imaginário (ORLANDI, 1988) que representa o aluno, para facilitar o desenvolvimento das atividades. Contudo, esse perfil criado confronta com o aluno em si no momento da realização das atividades, pois nem sempre ele se enquadra na representação proposta, pois o processo de criação de sentidos e a interpretação não são fixos. Assumindo um posicionamento complementar, Bakhtin (1997, p. 46) afirma que, “Não é na categoria do eu mas na categoria do outro que posso vivenciar meu aspecto físico como valor que me engloba e me acaba [...]”

Diante disso, não basta apenas imaginar a resposta do aluno; é preciso ocupar, de fato, o lugar do outro e de tudo o que pertence a ele nessa condição, pois só assim o acabamento ideal do trabalho do autor será possível, considerando os diversos aspectos do processo criativo do aluno.

A relação da exotopia com o processo de criação do autor está justamente no fato de ele se comportar como outra pessoa no momento em que está elaborando suas atividades de leitura, porque é quando ele se utiliza da visão do aluno, nas condições dele, que o autor é capaz de perceber tudo aquilo que não seria percebido caso ele não estivesse no lugar do outro; é a ocupação do lugar do aluno que ele julga ser participativo durante as aulas, que permite que quando o autor volte para o seu lugar, atualize o

seu trabalho. Ao fazer isso, ele estará refletindo sobre o processo de leitura e elaborando, de fato, questões que explorem as habilidades e competências do aluno, observando que a principal função das atividades é despertar o interesse do aluno-leitor, a fim de lhe direcionar o caminho para a produção de sentidos.

### Resultados e discussão

Como resultado dessa pesquisa, procurou-se enfatizar as questões do livro didático de caráter injuntivo que evidenciam o posicionamento do autor diante das representações que ele tem do aluno. Para isso foram escolhidos oito textos com atividades de interpretação, sendo que os quatro primeiros pertencem ao livro *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, et al., 2005) e as atividades finais correspondem ao livro *Bem-te-li* (BRAGANÇA; CARPANEDA, 2005). Ambos pertencem ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Para a análise dos textos, optou-se pelo conceito de exotopia (BAKHTIN, 1997) em vez do conceito de formações imaginárias (ORLANDI, 1988), visto que o primeiro complementa a criação imaginária que o autor tem do aluno no momento em que ocupa o lugar dele, dinamizando o processo de interpretação de texto.

Vejam, agora, o primeiro texto, do livro *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, et al., 2005), que corresponde a uma leitura que articula informação verbal e não verbal.

#### Texto 1



- 1) De onde foi retirada essa página?
- 2) Qual a data de sua publicação?
- 3) Que assunto está em destaque nesse jornal?
- 4) Que tal responder à pergunta: “Ser solidário é...”?

Ao observarmos o texto 1, é possível constatar que ele é retirado de um jornal e se constitui basicamente por informação não verbal. É importante lembrar que o aluno atentar-se-á inicialmente para a imagem, estabelecendo, posteriormente, uma relação com o texto escrito, no canto esquerdo inferior. Nessa perspectiva, a primeira e a segunda questão apresentadas abordam elementos superficiais do texto, uma vez que não é necessário um esforço do aluno para respondê-las, sendo que ao observar o canto direito inferior ele poderá obter a resposta das duas perguntas, respondendo que a página foi retirada do jornal infantil *Folhinha* e que o texto foi publicado em 23/10/2004, respectivamente.

Ao analisarmos a terceira questão, podemos perceber que ela explora elementos do texto em si, sendo necessário que o aluno associe o texto escrito à imagem dos dois personagens de mãos dadas, chegando à conclusão de que “ajudar quem precisa”, transmite a ideia de solidariedade.

A quarta questão permite que o aluno parta da mensagem contida no texto para criar seu próprio conceito de solidariedade, explorando o conhecimento de mundo do aluno-leitor no momento da elaboração da resposta.

A seguir, será apresentado o fragmento de uma narrativa ficcional de Fanny Abramovich, presente no livro *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, et al., 2005).

## Texto 2

### Histórias coloridas

“Nanda encostou Joana na parede e despejou a maior falação. Tinha que contar logo o que aconteceu com ela. Uma chateação amarelada.

Foi no almoço-festa de aniversário da avó. Como sempre, montanhas de tias e tios velhíssimos, gordíssimos e chatíssimos. Na mesa, uma baita duma comilança preparada. Maioneses, lasanhas, frangos, polentas, saladas enfeitadas... E, numa mesinha do lado, tortas, doces, pudins, sorvetes, e tudo que faz uma pessoa babar só de olhar. [...]”

- 1) Quais os parentes de Nanda que você descobriu na história?
- 2) Podemos afirmar que o narrador participa da história? Por quê?
- 3) Quando aconteceu o fato narrado?

Com base na leitura do texto e na observação das questões propostas, podemos verificar que as três perguntas se assemelham às duas primeiras apresentadas para o texto 1 quanto ao nível de exploração textual, sendo que não há necessidade de articular elementos para respondê-las; uma simples leitura será capaz de conceder ao aluno a resposta desejada para as questões. Nesse sentido, como as respostas para o texto 2



A representação que o autor tem do aluno nessa atividade é a de alguém que desenvolve uma atividade mecânica, visto que, exotopicamente, o autor não se coloca no lugar do aluno, construindo perguntas que limitam a compreensão, restringindo automaticamente a resposta. Nesse aspecto, o aluno-leitor não articula os acontecimentos descritos, já que as questões não exploram a reflexão sobre o texto, sendo possível que ele responda corretamente e ao mesmo tempo não entenda o paradoxo presente na situação.

Vejamos, a seguir, o fragmento de uma reportagem publicada na *Folhinha*, adaptada para o livro didático *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, et al., 2005).

#### Texto 4

### Deitada na rua sem comer

KÁTIA CASALVARA  
da redação

“A água suja corre pelas escadas. Os apartamentos são divididos por lençóis. Na rua Brigadeiro Tobias, no centro de São Paulo, mais de 1.700 pessoas moram em um prédio abandonado há mais de 15 anos, ocupado pelo Movimento Sem-Teto do Centro. Pelo nome, você deve imaginar: eles não têm casa. Muitos as perderam em enchentes, incêndios, desabamentos.

A **Folhinha** visitou o local na véspera do Natal passado. Quase 500 crianças moram no prédio com suas famílias e algumas falaram sobre a fome.

No cômodo onde vive L. N., 7, não tem fogão. Dois colchonetes, finíssimos, servem como camas. A televisão fica no chão, apoiada em um tijolo. [...]”

*Folhinha. In: Folha de S. Paulo, 4/1/2003.*

- 1) Qual o local visitado pela *Folhinha* para a realização da reportagem?
- 2) De acordo com o texto, que movimento social ocupa o prédio onde vivem as crianças entrevistadas?
- 3) O que tem no cômodo descrito na reportagem?

A partir das questões propostas pelo livro, podemos perceber que as perguntas não são articuladas e não necessitam de uma leitura atenta do aluno, já que, com uma leitura rápida, é possível encontrar com facilidade as informações necessárias para se obter a resposta correta. Ao ler a pergunta número 1, o aluno não faz a leitura no intuito de compreender o texto, e mesmo que compreenda, a pergunta não é realizada visando explorar esse entendimento, pois se outra pessoa ler rapidamente o mesmo texto será capaz de responder, sem complicações, que o local visitado para a realização da reportagem é o prédio da rua Brigadeiro Tobias, no centro de São Paulo. Logo, a representação que se constrói do aluno por parte do autor, geralmente corresponde a alguém com baixa proficiência de leitura e incapaz de compreender o texto em sua tota-

lidade (o mesmo ocorre na história em quadrinhos), não estabelecendo relações com atividades anteriores. Por esse motivo, o autor acaba criando questões que evitem respostas mais abrangentes e que promovam, de fato, a interação entre o aluno e o texto, “facilitando” o desenvolvimento da atividade e o trabalho do professor no momento da correção. Seguindo nas perguntas 2 e 3, basta apenas ao aluno ler o segundo e o terceiro parágrafos para responder qual o movimento social especificado no texto e que no cômodo descrito tem dois colchonetes e uma televisão, respectivamente. Nesse sentido, o tipo injuntivo focaliza a resposta de tal modo que, o próprio aluno-leitor chega a ter dúvidas do papel que ele representa dentro da sala de aula, já que as questões propostas pelo livro não exploram as habilidades de leitura exigidas a todo o momento.

A atividade a seguir corresponde a um fragmento do texto em prosa *O segredo*, de Amaury Braga da Silva, presente no livro *Bem-te-li* (BRAGANÇA; CARPANEDA, 2005).

## Texto 5

### O segredo

“A caixa do Faísca tinha um segredo que os outro guris queriam descobrir. Certas horas do dia, a praça estava deserta. Os engraxates aproveitavam para brincar de pegador ou fazer estripulias. Faísca sentava-se à sombra de uma árvore e colava o ouvido na caixa. Se alguém se aproximava para perguntar o que ele estava ouvindo, Faísca ia embora. Os guris ficavam de longe, espiando o jeito do Faísca. Parecia que ele ouvia rádio. [...]”

- 1) Onde se passa a história?
- 2) Qual é a personagem mais importante da história?
- 3) Em que Faísca trabalhava?

A primeira questão indica a necessidade de uma resposta objetiva do aluno, que pode facilmente ser encontrada lendo as primeiras linhas do texto. Embora a resposta esteja presente na segunda linha do texto, não basta que o aluno realize a leitura do primeiro parágrafo e responda; ele terá que realizar uma leitura um pouco mais atenta para certificar-se de que os principais acontecimentos da história se passam na praça. Nesse caso, apesar de a questão explorar aspectos superficiais do texto, faz-se necessária uma leitura completa e atenta para certificar-se da resposta.

A segunda questão proposta, assim como a primeira, limita-se a cobrar informações superficiais do texto, porém a exploração do processo de leitura ao longo da história é um pouco mais pertinente na atividade anterior. Ao perceber a presença contínua do nome Faísca nos primeiros parágrafos e que dentre todos os engraxates ele é o único que é identificado no texto e tem as ações narradas, há a impossibilidade de outro personagem ser o principal. Já na terceira questão, apesar de a resposta estar subentendida no texto, não há um momento em que o autor fala que Faísca é engraxate, mas ele dá pistas para que o aluno chegue a essa conclusão. Ao mencionar a caixa de Faísca e que os engraxates aproveitavam para brincar enquanto o personagem principal colava a

caixa no ouvido, o aluno consegue facilmente associar a caixa à profissão de engraxate e os outros meninos que aproveitavam para brincar, aos colegas de profissão de Faisca.

Tomemos dois fragmentos de um texto de Lygia Bonjuga Nunes, apresentado no livro *Bem-te-li* (BRAGANÇA; CARPANEDA, 2005).

## Texto 6

### Timorato

“[...] A Mãe pegou a maleta, o Pai abriu a porta, deu uma trovoada medonha, o Lucas fechou o olho e tapou o ouvido, e o Timorato teve certeza que estavam indo s’embora e deixando ele para trás: saiu correndo pra garagem, armou um pulo que só mesmo o pânico sabe armar, entrou voando pela janela aberta do carro e caiu no banco de trás. [...]”

“[...] – O Timorato, pai! – O Lucas gritou.

A mãe se virou assustada. Olho arregalado. Mas a mão tapando a boca.

– Pai, o Timorato...

– Esquece o Timorato, tá bem, Lucas! *Esquece!* [...]”

#### 1. Leia e responda.

A - “(...) o Pai abriu a porta, deu uma trovoada medonha, o Lucas fechou o olho e tapou o ouvido (...)”

- O que Lucas estava sentindo nesse momento?
- Como, mesmo sem mencionar o nome do sentimento, a autora conseguiu passar para você, leitor, o que Lucas estava sentindo?

B - “– Esquece o Timorato, tá bem, Lucas! *Esquece!!*”

- O que você acha que o pai de Lucas estava sentindo nesse momento?
- Que recurso a autora usou para passar o que o pai estava sentindo?

Partindo da análise das questões *a* do primeiro e segundo blocos, podemos constatar que, num primeiro momento, elas se assemelham à maioria das questões apresentadas pelo livro das análises anteriores, pois ambas exigem respostas curtas dos alunos. Porém, elas necessitam de um pouco mais de atenção e esforço para serem respondidas. Inicialmente, tomemos como exemplo a questão *a* do primeiro bloco.

Para respondê-la, o aluno terá que associar o trecho apresentado ao conhecimento que ele tem sobre a reação que as crianças costumam ter quando ouvem trovões e também à reação que Lucas teve (fechar os olhos e tapar os ouvidos), que pode facilmente ser percebida pelo trecho apresentado no início da questão, respondendo, dessa forma, que o sentimento da criança foi de medo. Já na questão *b*, depois de ter certeza da resposta da pergunta anterior, se torna fácil para o aluno concluir que a autora con-

seguiu transmitir a mensagem por meio da sequência de ações que ela descreve, sem a necessidade de voltar ao texto para se certificar da resposta.

No segundo bloco, a questão *a* é similar à questão inicial do primeiro bloco, porém, a identificação do sentimento apresentado pelo pai se torna mais difícil, já que a autora não descreve a sequência de ações desenvolvidas pelo personagem no trecho apresentado no início da questão. Nesse sentido, espera-se que o aluno releia o trecho em seu contexto e fique atento à entonação realizada anteriormente pelo professor na leitura do texto, identificando que o sentimento do pai, naquele momento, era de raiva.

A questão *b*, assim como a questão *a*, exige atenção dos alunos para os elementos que compõem o trecho apresentado, recorrendo a um conhecimento da Língua para poder responder a pergunta, concluindo que a repetição do verbo *esquecer*, os pontos de exclamação e o tipo diferente de letra evidenciam uma alteração no estado de espírito do pai, comprovando que ele estava sentindo raiva.

Dessa forma, a atividade consegue articular vários aspectos do texto, sem necessariamente restringir a resposta e automatizar a leitura, ampliando a compreensão do aluno.

O texto a seguir, do livro *Bem-te-li* (BRAGANÇA; CARPANEDA, 2005), corresponde a uma reportagem de Heitor Shimizu e Frances Jones.

## Texto 7

### A geração digital entra em cena

**Pesquisa exclusiva revela que as crianças se adaptam mais facilmente às novas tecnologias do que seus pais. Especialistas concordam.**

“J. B. O. brinca de boneca e faz roupinhas como toda criança de 5 anos fazia na época de sua mãe e continua fazendo ainda hoje. Com uma diferença: ela desenha no computador os vestidos, que depois são impressos em tecido. O fim da velha brincadeira de casinha? Não, sinal dos tempos. A nova geração, nascida sob o signo da revolução da informática, sabe manejar computadores com a mesma agilidade com que suas avós manejavam dedal, agulha e linha. Muito diferente de seus pais, que só foram conhecer os recursos do micro quando adultos, a maior parte no ambiente de trabalho. A geração que amava os Beatles e os Rolling Stones tem pesadelos diários com os manuais de instrução dos aparelhos eletrônicos. Seus filhos nem precisam se valer deles.

A. M. R., de 4 anos, não sabe ler nem escrever, mas desde os três mexe no micro. Para ele, o *mouse* é mais fácil de movimentar que a caneta. A. L. P. C., de 10, desmonta e monta aparelhos eletrônicos desde pequena. Para crianças como essas, a vida de hoje sem controles remotos nem computadores equivaleria a uma idade das trevas. Todas têm extrema facilidade em lidar com novas tecnologias.

Pesquisa exclusiva encomendada por ÉPOCA ao Instituto Vox Populi, realizada em cinco capitais (São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Recife e Belo Horizonte), confirma que os brasileiros também estão se digitalizando. Quase todos conhecem o *video game*. Muitos dos que têm computador passam longas horas rodando programas, jogos ou acessando a Internet. Quando ligados à rede mundial, navegam pelos *sites* mas também não perdem a oportunidade de frequentar salas de bate-papo.”

Revista *Época*, nº 22. São Paulo, Globo, 19/10/1998.

1. Leia e responda.

a) Esse texto foi escrito para uma revista. Nele, os jornalistas expõem ideias para convencer o leitor de seus pontos de vista. Antes de escrever esse tipo de texto, é necessário estar bem informado sobre o assunto.

Na reportagem, “A geração digital entra em cena”, como os jornalistas colheram os dados para fazer a matéria?

b) Heitor Shimizu e Frances Jones citam, ao longo da reportagem, o nome de crianças e falam da relação que elas têm com o computador.

Com que intenção fazem isso?

2. Explique com suas palavras o título da reportagem.

A questão *a* tem uma característica explicativa, mostrando ao aluno a função do tipo de texto apresentado e a necessidade de estar bem informado sobre o assunto para compreender a reportagem. Nesse sentido, levando em consideração o conhecimento que o aluno possui sobre o gênero e a leitura do texto, é possível que ele responda, sem dificuldades, que os dados foram coletados por meio de entrevistas e pela pesquisa encomendada ao Instituto Vox Populi, para confirmar o que se imaginava.

A questão *b* tem um caráter um pouco mais exploratório, uma vez que induz o aluno a refletir sobre o motivo pelo qual as iniciais dos nomes de algumas crianças foram citadas. Ao refletir sobre a questão proposta, o aluno poderá concluir que os autores citam algumas crianças e a relação que elas têm com o computador para confirmar seus pontos de vista. Já a questão 2, apresenta um elemento que aproxima o aluno da atividade, diferente do que foi apresentado até o momento. Ao iniciar com a expressão “Explique com suas palavras...” o tipo de questão proporciona maior participação do aluno, já que não existe um modelo de resposta; ele se sente mais a vontade para realizar a atividade. Desse modo, o aluno será capaz de concluir, por meio da relação entre o título e os argumentos apresentados no texto, que a geração digital corresponde à geração de crianças e jovens que cada vez mais cedo fazem uso dos aparelhos eletrônicos.

O texto seguinte, do livro *Bem-te-li* (BRAGANÇA; CARPANEDA, 2005), é dado para a interpretação do gênero textual receita.

## Texto 8

### Receita de beijinho

#### Você vai precisar de:

- 1 lata de leite condensado
- 2 xícaras (chá) de coco ralado
- 2 gemas
- 1 colher (sopa) de manteiga ou margarina
- Manteiga ou margarina para untar
- Açúcar cristal
- Cravo ou confete

### Como fazer:

Junte todos os ingredientes e, com a ajuda de um adulto, leve-os ao fogo numa panela. Misture com uma colher de pau até a mistura soltar completamente do fundo da panela. Despeje numa tigela untada com manteiga e deixe esfriar. Faça as bolinhas e passe-as no açúcar cristal. Sirva-as em formas de papel, com um cravinho ou confete de chocolate em cada uma.

*O Estado de S. Paulo, Estadinho, 30/8/1987.*

1. Responda.

- a) Receitas também têm títulos. Para que eles servem?
- b) A receita está dividida em duas partes: “Você vai precisar de” e “Como fazer”. Que outros nomes podem receber essas partes?
- c) Por que a sequência de instruções é importante em uma receita?

Ao analisarmos as questões, podemos constatar que as letras *a* e *c* exploram informações superficiais do texto, assim como a maioria das perguntas dos seis primeiros textos analisados, já que o aluno ao ler as questões facilmente responderá, respectivamente, que o título serve para identificar a receita e que a sequência de instruções possibilita que a executemos corretamente, sem a necessidade de um conhecimento detalhado do gênero e da receita apresentada.

A letra *b*, além de apresentar ao aluno as duas partes que compõem o gênero, alude ao conhecimento que ele tem de outras receitas, trazendo informações extra textuais para o contexto, permitindo que ele identifique que nomes como *ingredientes* e *modo de preparo* exercem a mesma função do nome das partes apresentadas na receita acima.

### *Considerações finais*

O estudo empreendido teve por escopo apresentar os discursos produzidos pelo livro didático em relação às atividades de leitura, considerando as condições e o contexto de produção bem como a representação que se tem do aluno-leitor. Nesse sentido, Orlandi (1988) e Bakhtin (1997) apresentam posicionamentos semelhantes quanto ao critério utilizado pelo autor do livro didático ao elaborar tais atividades, visto que a visão do leitor imaginário proposto pela autora é complementada pela visão e ocupação do lugar do outro, de Bakhtin. Segundo essa perspectiva, o autor afirma que, “O primeiro momento da minha atividade estética consiste em identificar-me com o outro: devo experimentar – ver e conhecer – o que ele está experimentando, devo colocar-me em seu lugar, coincidir com ele [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 45). Em outras palavras, no momento da elaboração das atividades espera-se que o autor imagine o aluno-leitor e seja incorporado ao lugar dele, para que, posteriormente, ele retorne trazendo as experiências obtidas para a sua condição inicial.

Com base na análise dos textos pode-se perceber que as questões apresentadas

pelo livro didático *Tecendo Linguagens* (OLIVEIRA, et al., 2005) são menos articuladas, limitando a abordagem de processos reflexivos na interpretação do texto e induzindo a uma possível automatização da leitura, já que não expande a perspectiva do aluno para além do texto lido. Já o livro *Bem-te-li* (BRAGANÇA & CARPANEDA, 2005), apesar de conter questões que restringem a atribuição de sentidos, busca dinamizar a leitura, explorando aspectos de intertextualidade e o conhecimento de mundo do leitor.

Diante do exposto, o percurso de pesquisa permitiu avaliar, comparativamente, nos textos e sob o recorte estabelecido, algumas representações e construções de autor e leitor. Evidenciou-se que não se pode tratar as atividades do livro didático de maneira simplista. Há questões injuntivas, em contextos em que não seriam necessárias, como há questões que propõem reflexão e construção do processo de leitura. No entanto, esse mesmo percurso tornou mais sólida a crença do que preconizam os PCNs de que a elaboração de atividades de leitura que visam a atribuição de significados utilizando diferentes aspectos da língua, fazendo uso de estratégias de aprendizagem, possibilitam maior autonomia no desenvolvimento das atividades (BRASIL, 1997).

Desse modo, espera-se com o presente estudo contribuir, dentro do recorte estabelecido, para uma reflexão acerca do processo de interação proporcionado pelas atividades de leitura, que envolvem não somente o desempenho do aluno no âmbito escolar, mas a construção do perfil de um leitor proficiente capaz de compreender e articular os vários processos afetados pelo discurso.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRAGANÇA, Angiolina; CARPANEDA, Isabella. *Bem-te-li*. 2 ed. São Paulo: FTD, 2005 (Coleção Bem-te-li).
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília. 1997.
- LAJOLO, Marisa. *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. *Revista em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.
- OLIVEIRA, Tania Amaral et al. *Tecendo Linguagens*. São Paulo: IBEP, 2005. (Coleção Novo Tempo).
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna, in: BASTOS, N. M. O. B. (org.). *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 2002, p. 201-214.

# As notas preparatórias para o terceiro curso de Saussure: uma leitura do valor linguístico

---

**Micaela Pafume Coelho**

Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia.

e-mail: [micaelapafume@yahoo.com.br](mailto:micaelapafume@yahoo.com.br)

**Resumo:** Este artigo consiste na apresentação das Notas preparatórias para o terceiro curso de Ferdinand de Saussure, um conjunto de manuscritos elaborados pelo linguista para que pudesse ministrar seu terceiro curso na Universidade de Genebra, nos anos de 1910 e 1911. Primeiramente visamos apresentar os aspectos macroestruturais do conjunto de manuscritos, ou seja, seus aspectos formais e o conteúdo tratado em cada uma das seis partes que o compõem. Em seguida, abordaremos especificamente o grupo de folhas reservados unicamente ao “Valor Linguístico”, visando evidenciar que as Notas preparatórias de Saussure para o terceiro curso consistem em um documento que proporciona o conhecimento da trajetória de desenvolvimento dos princípios saussurianos.

**Palavras-chave:** Ferdinand de Saussure; Notas preparatórias para o Terceiro Curso; Teoria do Valor.

**Abstract:** This paper aims to present the “Preparatory Notes to the Third Course”, which consists in a set of manuscripts written by Ferdinand de Saussure as a textbook for the lessons in *General Linguistics* in the third course he taught at the University of Genève (1910-1911). Firstly, we aim to present the macrostructural aspect of this set of manuscripts, i.e., its formal aspects and the content dealt with in each one of its six parts. Next, we intend to approach specifically the part that deals only with the “Linguistic Value”, in order to evidence that Saussure’s preparatory notes allow us to know the trajectory of development of the saussurean precepts.

**Keywords:** Ferdinand de Saussure; Preparatory Notes to the Third Course; Theory of Value.

---

## 1. Introdução

Os três cursos de Linguística Geral ministrados por Ferdinand de Saussure entre 1907 e 1911 na Universidade de Genebra foram de fundamental importância para a definição da Linguística enquanto ciência independente, uma vez que, por meio deles,

Saussure pode delimitar o real objeto de estudo dessa ciência: a língua. Com a morte do linguista em 1913, C. Bally e A. Sechehaye, dois discípulos do linguista, decidiram elaborar e publicar, em 1916, o livro “Curso de Linguística Geral”, que consiste em uma edição das anotações de alguns alunos que participaram dos três cursos que Saussure ministrou.

Ao procurarem por manuscritos de Saussure que pudessem guiá-los na edição de um livro que primeiramente apresentasse as teorias do linguista que deram à Linguística seu lugar entre as ciências, os editores do CLG encontraram apenas anotações que pouco correspondiam ao conteúdo apresentado nos três cursos, como eles mesmos afirmam no “Prefácio dos Editores”:

grande foi a nossa decepção; não encontramos nada ou quase nada que correspondesse aos cadernos de seus discípulos; F. de Saussure ia destruindo os borradores provisórios em que traçava, a cada dia, o esboço de sua exposição! As gavetas de sua secretária não nos proporcionaram mais que esboços assaz antigos, certamente não destituídos de valor, mas que era impossível utilizar e combinar com a matéria dos três cursos (BALLY e SECHEHAYE, [1916] 2006, p. 1).

As Notas preparatórias para o terceiro curso de Saussure estavam dentre esses manuscritos, mas por se tratarem de reflexões, muitas vezes, inacabadas ou apenas topicalizadas, não foram utilizadas pelos editores na elaboração da edição. Além disso, uma vez que esses manuscritos eram redigidos pelo linguista em um momento anterior às suas aulas, eles apresentam o conteúdo do curso sob uma ótica distinta daquela conhecida nos cadernos dos alunos e que, conseqüentemente, também difere da ótica apresentada no CLG. Embora, de forma geral, os preceitos teóricos sejam os mesmos, tanto nos manuscritos saussurianos, como nas anotações dos alunos e no CLG, cada uma dessas fontes tem suas finalidades e particularidades, o que nos leva a crer que o único ponto que tenham em comum seja o conteúdo geral do qual tratam.

As notas dos alunos, assim como as Notas preparatórias de Saussure consistem em documentos escritos à mão, que não passaram pelo trabalho de editores. Entretanto, embora o aspecto formal desses documentos seja semelhante, eles ainda se diferenciam pelo fato de as notas pessoais de Saussure terem sido feitas sob a perspectiva do próprio autor das teorias neles contidas, enquanto que as anotações dos alunos foram elaboradas por meio da compreensão do que foi ensinado oralmente pelo mestre genebrino.

Além disso, defendemos<sup>2</sup> que as anotações realizadas pelos alunos durante os cursos de Saussure podem ter sofrido influência da particularidade psíquica de cada sujeito, visto que a compreensão oral é um processo dicotômico, formado pela audição, como sendo a captação das ondas sonoras pelos órgãos auditivos, e pela escuta, que consiste no processamento psíquico do que foi captado por eles. Assim, a escuta seria passível da ocorrência de lapsos, o que pode ter interferido na compreensão oral de

---

<sup>1</sup> Doravante CLG.

<sup>2</sup> Cf. Coelho (2011).

cada ouvinte dos cursos, originando anotações diferentes, mesmo que fossem referentes ao mesmo conteúdo.

Percebemos, também, que há uma diferença cronológica entre esses dois tipos de documentos. Como já afirmamos, as Notas preparatórias de Saussure foram produzidas num momento precedente a cada um dos cursos que ele ministrou, quando ainda planejava os conteúdos dos cursos e pensava na melhor ordem de exposição de suas ideias. As anotações dos alunos, por outro lado, foram tomadas durante os cursos, num momento cronologicamente à frente ao momento em que Saussure redigiu suas próprias notas. Essa distância temporal pode ter dado a Saussure a possibilidade de desenvolver melhor o conteúdo que pretendia ministrar nos cursos, diferenciando-o do conteúdo de suas Notas preparatórias.

Quando analisados com referência no CLG, os manuscritos possuem um aspecto formal que se difere completamente dos aspectos dos livros editados e publicados. Uma edição possui um padrão de letras, de folhas e de paginação, além de não permitir a ocorrência de rasuras, incisos e espaços em brancos. Essas características, por outro lado, são bastante frequentes nos manuscritos. Grande parte deles apresenta rasuras e incisos e, ainda, apresenta frases inacabadas ou incompletas, compostas por espaços em brancos ou reticências, além de não possuírem um padrão estético.

As folhas em que os manuscritos saussurianos estão escritos não possuem um tamanho padronizado e poucas vezes apresentam numeração de páginas feita pelo próprio Saussure. Há, contudo, a numeração feita pelos catalogadores que indicam a possível sequência em que cada folha dos manuscritos foi escrita. Algumas sequências, entretanto, possuem duas possíveis ordens, pois, embora sejam referentes ao mesmo tema, há folhas que possuem início e término independentes e, portanto, podem ser encaixadas entre diferentes seguimentos, como explica Silveira (2011):

(...) o AdeS 372 tem o seu AdeS 372bis. É absolutamente espantoso que um arquivo de manuscrito tenha um clone; que motivo levaria a isso? Trata-se, aparentemente, dos mesmos escritos que ordenados de maneiras diversas e paginados diferentemente acabam por se constituir em outro conjunto de manuscrito, o que justifica o arquivo bis. Vê-se que o trabalho com esses manuscritos, ao chegarem à BGE, não foi fácil e quem se ocupou deles não chegou a uma boa solução, pois duas soluções lhe pareceram melhor. (p. 12)

A catalogação dos manuscritos parece ser um trabalho bastante complexo, visto que exige do catalogador a sensibilidade e o bom senso de perceber os mínimos detalhes, que não só podem indicar que um manuscrito pertence a um determinado conjunto teórico por meio do conteúdo, mas também por meio das características formais, como o tipo de papel, cor da tinta etc. Uma publicação já não apresenta esse tipo de dificuldade. É perfeitamente possível conhecer a ordem das páginas de um livro sem nenhum equívoco, não havendo possibilidade de paginações imprecisas.

Podemos dizer o mesmo das rasuras, incisos e brancos. Enquanto os manuscritos apresentam um texto não linear, muitas vezes sem término ou com parágrafos in-

teiros anulados por rasuras, e palavras e frases acrescentadas por todos os cantos das folhas, o CLG é constituído por um texto sólido e linear. Texto esse que, apesar da linearidade, não abandona o aspecto ensaísta, como ressalta Silveira (2009, p. 49) a respeito do uso da expressão “de certo modo misterioso” na obra.

O conteúdo referente à “Teoria do Valor”, ministrado por Saussure durante o terceiro<sup>3</sup> curso, ocorrido entre 1910 e 1911, encontra-se presente em parte desses três tipos de documentos. No CLG, o capítulo IV de Segunda Parte do livro é inteiramente dedicado ao Valor Linguístico e, ainda, a teoria é retomada durante todo o livro como principal eixo para o desenvolvimento dos princípios saussurianos.

Também, os cadernos de Mme. Sechehaye, F. Joseph e G. Dégallier, alunos que participaram do terceiro curso, naturalmente apresentam anotações a respeito da Teoria do Valor, visto que foram a principal fonte utilizada na elaboração do CLG. Essas anotações podem ser encontradas na edição crítica de R. Engler (1967), a qual apresenta integralmente as fontes utilizadas pelos editores para elaborar cada parte do CLG.

Ainda, Émile Constantin, um ouvinte do terceiro curso cujos cadernos não foram utilizados como fonte pelos editores do CLG, realizou anotações bastante densas a respeito do que foi exposto sobre a Teoria do Valor no terceiro curso. O livro “Terceiro Curso de Linguística Geral – dos cadernos de Émile Constantin<sup>4</sup>” é uma edição de oito dos dez cadernos de anotações feitas pelo ouvinte durante o terceiro curso, editados e traduzidos por E. Komatsu e R. Harris, em 1993.

Finalmente, nos manuscritos de Saussure, a Teoria do Valor é apresentada nas Notas preparatórias para o terceiro curso, que estão entre os documentos encontrados em 1955, e foram catalogados sob o código Ms. fr. 3951/23 na BGE. Dentre as 56 folhas de manuscritos referentes ao curso de 1910-1911, apenas três folhas tratam especificamente da Teoria do Valor, embora os princípios que a fundamentam sejam mencionados ao longo de grande parte do conjunto de manuscritos. A primeira folha específica sobre o “Valor Linguístico” consiste em uma espécie de índice, contendo o título e algumas informações que, supomos, dizem respeito ao momento em que tal conteúdo deveria ser tratado durante o curso.

Assim, visto existir ao menos um ponto em comum entre os manuscritos pessoais de Saussure, o CLG e as anotações dos alunos, isto é, o tema geral sobre o qual tratam, percebemos que a Teoria do Valor faz parte desse ponto que eles compartilham. Dessa forma, considerando as características específicas dos manuscritos, e concordando com Silveira (2009) que a Teoria do Valor é a “viga mestra das elaborações saussurianas” (p. 9), neste trabalho propomos efetuar uma leitura das Notas preparatórias de Ferdinand de Saussure para o terceiro curso, visando analisar mais especificamente as três folhas de manuscritos cujo conteúdo está relacionado ao Valor Linguístico.

Nessa leitura, pretendemos não só ressaltar o conteúdo final que se pode retirar do que foi escrito por Saussure, mas também visamos dar atenção às rasuras, aos bran-

---

<sup>3</sup> Silveira (2009) afirma que, embora a Teoria do Valor tenha sido ministrada por Saussure no terceiro curso, já no segundo curso (1908 a 1909) o linguista “enfrentava decisivamente o ‘problema das relações entre a teoria dos signos e a teoria da língua’(...)”. (p. 9)

<sup>4</sup> Doravante, TCLG.

cos e aos incisos, assim como ao aspecto das folhas dos manuscritos, respeitando sua particularidade e diferenciando-o dos demais tipos de documentos. Contudo, primeiramente faremos uma abordagem geral de todo o conjunto Ms. fr. 3951, detalhando o aspecto das folhas, as ocorrências de rasuras, incisos e brancos, e também apresentando os tópicos que são tratados nos manuscritos. Nessa primeira parte de nosso trabalho não objetivamos uma leitura do conteúdo dos manuscritos, apenas uma apresentação geral do seu aspecto formal.

## 2. As notas preparatórias para o Terceiro Curso – uma abordagem geral

As Notas preparatórias para o terceiro curso de Linguística Geral consistem em 56 folhas de manuscritos e pertencem ao conjunto que foi disponibilizado à BGE com inúmeros outros manuscritos em 1955. De acordo com Silveira (2011), quando chegaram à biblioteca, esses manuscritos foram catalogados por R. Godel no fundo “*Papiers Ferdinand de Saussure*”, e podem ser identificados pela rubrica Ms. fr 3951 sob o título “*Notes de Linguistique Générale*”.

Ao analisar a macroestrutura desse conjunto de manuscritos, notamos que ele apresenta uma divisão em seis grupos, que é demarcada por folhas índices, escritas pelo próprio Saussure, que indicam tanto o conteúdo tratado em cada um desses grupos, como também a parte do curso em que tais conteúdos seriam ministrados. Dessa forma, nos referiremos a esses grupos de folhas que compõem as Notas preparatórias para o Terceiro Curso respectivamente como Primeiro grupo (que corresponde às folhas um a 25), Segundo grupo (folhas 26 a 28), Terceiro grupo (folhas 29 a 43), Quarto grupo (folhas 44 a 47) e Quinto grupo (folhas 48 a 54) e Sexto grupo (folhas 55 e 56). Os conteúdos componentes de cada um desses grupos serão apresentados à medida que nos ativermos a cada um desses grupos<sup>5</sup>.

A primeira folha do Primeiro grupo consiste em uma das folhas índices a que nos referimos anteriormente. Ao observar a caligrafia, percebemos que ela foi escrita por Saussure, a fim de apresentar uma especificação do que se tratam as folhas que se seguem nesse Primeiro grupo. Primeiramente aparece o título “*3<sup>me</sup> Cours de Lingu. Générale (1910-11)*”<sup>6</sup> e, em seguida, logo abaixo do título, aparecem os tópicos “*Division du Cours*” e “*Diversité Géographique (7. CLG 4<sup>e</sup> partie, Ch. I-IV)*”<sup>7</sup>.

No que tange ao aspecto formal dessa folha índice, percebemos haver o inscrito “*IMPRIMERIE DU « JOURNAL DE GENÈVE*”<sup>8</sup> no meio da folha, o que indica que tal folha pertencia a um exemplar do Jornal de Genebra. As folhas que seguem, do índice inicial até a folha de número 25, apresentam o desenvolvimento dos conteúdos apresentados na

<sup>5</sup> É importante ressaltar que, neste trabalho, seguimos a ordem das folhas do conjunto de manuscritos “*Notas preparatórias para o Terceiro Curso*” tal qual elas foram numeradas pelo seu catalogador.

<sup>6</sup> Tradução nossa: 3º Curso de Ling. Geral (1910-11).

<sup>7</sup> Tradução nossa: Divisão do Curso e diversidade Geográfica (7. CLG 4ª parte, Capítulo I-IV).

<sup>8</sup> Tradução nossa: EDITORA DO “JORNAL DE GENEVRA”.

folha-índice, ou seja, a apresentação do curso e também as reflexões sobre “Diversidade Geográfica”.

Os **brancos**, ou frases incompletas, já aparecem logo na segunda folha desse Primeiro grupo, na seguinte sentença: “*L’observateur en placé d’une génération déterminée, El il ne sait rien au début de ce qu’a peu être la langue avant lui; il n’a vu pas l’occasion de s’appéreur [ ]. Ao contraire [ ]*”<sup>9</sup>. Até o fim dessa mesma página aparecem mais três brancos, sendo que dois deles consistem em frases inacabadas e um consiste em uma palavra faltosa no meio de uma sentença.

As *rasuras* estão presentes em todas as primeiras 25 folhas, exceto na de número quatro. Essa folha se difere da que a precede não só por não possuir rasuras, mas também por ser escrita de maneira mais espaçada, e também pela caligrafia, que apresenta uma letra de tamanho menor e mais fina, embora ainda possamos perceber que ambas as letras pertençam à mesma pessoa. A folha seguinte, de número cinco, mantém a mesma caligrafia fina e pequena e, apesar de possuir algumas rasuras, é desprovida de **incisos**.

As folhas que compõem esse Primeiro grupo variam no que concerne a sua forma. Da folha dois à folha sete, todas elas apresentam linhas e parecem ser do mesmo tamanho. Da folha 8 à folha 12, além de possuírem linhas, elas apresentam um espaço à esquerda predeterminado como margem. A folha 13 parece<sup>10</sup> ter o mesmo aspecto das primeiras folhas, enquanto que a folha 14 se assemelha às folhas de número 8 a 12. Algumas folhas das que se seguem apresentam o espaço predeterminado para a margem, mas não possuem nenhum sinal de que possuem linhas. Assim, as folhas vão se alternando entre esses três tipos, até as duas últimas folhas desse Primeiro grupo (nº 24 e 25), que parecem ser maiores e quadriculadas.

A folha 26, que é a primeira do Segundo grupo, consiste em outra folha índice, que segue o mesmo padrão da primeira, ou seja, inicia-se com as palavras “*3<sup>me</sup> Cours*”<sup>11</sup> ao alto em destaque, e logo abaixo segue o título e a parte do curso em que supomos que tal conteúdo seria abordado: “*La valeur Linguistique (7. CLG 2<sup>me</sup> partie, Ch IV 32)*”<sup>12</sup>. Esse Segundo grupo de folhas se refere à Teoria do Valor e é composto apenas por mais duas folhas, que possuem o mesmo padrão formal, sem linhas nem margens. Abordaremos esse grupo mais detalhadamente no próximo item do presente trabalho.

O Terceiro grupo de manuscritos se inicia na folha de número 29 e apresenta o mesmo índice padrão, que traz os seguintes títulos: “(4.1 – 2) *Nécessité de l’altération des signes (7. CLG 1<sup>re</sup> partie., Ch. II 32, 4. 114, Gl. 3)*” “(4.3 – 7) *Dualité de la linguistique (7. CLG 1<sup>re</sup> p., Ch III 31)*” “(4.8 – 10) *Récapitulation (7. CLG 1<sup>re</sup> p., Ch. II 32, 4.114 – 116)*”<sup>13</sup>. A

<sup>9</sup> Tradução nossa: “O observador, colocado numa geração determinada, a princípio não sabe nada sobre o que poderia ser a língua antes dele; ele não está em ocasião de enxergar [ ]. Ao contrário [ ]” (tradução nossa).

<sup>10</sup> Não podemos afirmar categoricamente o aspecto formal das folhas, pois não temos acesso aos manuscritos originais, apenas às cópias.

<sup>11</sup> Tradução nossa: 3º curso.

<sup>12</sup> Tradução nossa: O valor linguístico (7. CLG 2ª parte, Capítulo IV 32).

<sup>13</sup> Tradução nossa: “(4.1 – 2) Necessidade da alteração dos signos (7. CLG 1ª parte., Capítulo. II 32, 4. 114, Gl. 3)” “(4.3 – 7) Dualidade da Linguística (7. CLG 1ª p., Capítulo III 31)” “(4.8 – 10) Recapitulação (7. CLG 1ª p., Capítulo II 32, 4.114 – 116)

folha seguinte a esse índice é quadriculada e apresenta poucas anotações, com apenas uma rasura e sem incisos. As demais folhas seguem um mesmo padrão formal: não possuem linhas e apresentam uma margem predeterminada à esquerda.

Até a folha de número 38, todas elas possuem rasuras e incisos, e algumas apresentam brancos. A folha 39 possui poucas anotações e não apresenta rasuras, incisos ou brancos. As folhas de 40 a 42, de acordo com o catalogador, não constam no conjunto de manuscritos, pois estão em branco, ou seja, não apresentam nenhuma anotação. A folha 43 também não apresenta anotações no seu averso, apenas no verso, não possui rasuras, e parece ter início e fim independentes, além de consistir na última folha desse Terceiro grupo de manuscritos.

O Quarto grupo de manuscritos é composto primeiramente pelo índice escrito em uma daquela mesma folha do *Jornal de Genebra* (folha 44), e apresenta uma sessão de manuscritos sob o título “*Analyse de la chaîne acoustique (7. CLG, Appendice à l’introduction, Ch. I)*”<sup>14</sup>. Afora o índice, esse grupo é composto por apenas três folhas, que possuem o mesmo padrão das folhas do Terceiro grupo.

O Quinto grupo tem seu índice na primeira folha (numerada 48) e seu título é “*Arbitraire absolu et arbitraire relatif (7. CLG 2<sup>me</sup> partie, Ch. VI 33)*”<sup>15</sup>. As duas primeiras folhas desse grupo são constituídas por poucas frases, seguidas de esquemas, como podemos ver a seguir na transcrição da página 49:

*“Base entre autres de l’expression. ~~signification~~  
direct - indirect  
simple - complexe  
indécomposable – décomposable”*<sup>16</sup>

É importante ressaltar que, nesse Quinto grupo, a terceira folha não apresenta numeração, e seu conteúdo consiste em apenas quatro palavras rasuradas.

O Sexto grupo de manuscritos começa na folha 55, com o seguinte título no índice: “*Nomenclature (7 CLG 1<sup>re</sup> partie, Ch I 31, début)*”<sup>17</sup>. Além do índice, esse grupo contém apenas uma folha de manuscrito, a qual é constituída por uma pequena explicação, com duas frases, sendo que a segunda, além de não estar completa, ainda apresenta dois brancos em seu conteúdo.

Ao analisar os índices desses seis grupos de folhas manuscritas, percebemos que a ordem de catalogação não segue a de numeração dos capítulos, que é apresentada em cada um dos índices mencionados anteriormente. Por exemplo, no índice do Segundo grupo de folhas está indicado que tal grupo corresponde ao capítulo IV, en-

<sup>14</sup> Tradução nossa: Análise da cadeia acústica (7. CLG, Apêndice à introdução, Capítulo I).

<sup>15</sup> Tradução nossa: Arbitrário absoluto e arbitrário relativo (7. CLG 2ª parte, Capítulo VI 33).

<sup>16</sup> Tradução nossa: Base, entre outras, da expressão. ~~significação~~  
direto – indireto  
simples – complexo  
indecomponível – decomponível” (tradução nossa)

<sup>17</sup> Tradução nossa: Nomenclatura (7 CLG 1ª parte, Capítulo I 31, início).

quanto, no último grupo, vemos no seu índice que Saussure o numerou como capítulo I. Não nos cabe, neste trabalho, questionar a numeração do catalogador nem tampouco analisar se as Notas preparatórias para o terceiro curso não foram elaboradas exatamente na ordem em que os conteúdos seriam abordados no curso.

Dessa forma, passaremos para a análise do conteúdo do Segundo grupo de folhas, referente ao Valor Linguístico, que consiste nas páginas 26, 27 e 28 das Notas preparatórias para o terceiro curso de Linguística Geral ministrado por Saussure.

### 3. O “Valor Linguístico” nos manuscritos

A parte dedicada a tratar do Valor Linguístico, no conjunto de manuscritos pertencentes às Notas preparatórias para o terceiro curso, constituem duas folhas (números 27 e 28) cujas características formais são as mesmas em ambas: brancas, sem linhas e sem margens. As duas apresentam várias rasuras, incisos e, a nosso ver, três brancos, que se encontram na folha 27.

O conteúdo desse grupo de folhas se inicia com uma frase que visa definir o que não é inseparável do valor: “*Ce qui est inséparable de toute valeur, e’est de faire partie d’un système série juxtaposée de grandeurs formant un système.*”<sup>18</sup> Contudo, como se pode ver, tudo que segue após a vírgula, que consiste na definição, é rasurado. Até mesmo a própria definição apresenta uma rasura, na palavra “sistema”, que parece mudar a descrição que foi feita *a priori*; isto é, aquilo que não é intrínseco ao Valor não faz parte de um sistema, e sim de uma série de grandezas que, justapostas, formam um sistema.

Para prosseguir essa parte inicial do manuscrito, Saussure acrescenta, abaixo da sentença rasurada, uma frase seguida de dois itens: “*ou ce qui fait la valeur, ce n’est pas qui*<sup>19</sup>: a) *d’être inséparable d’une série de grandeurs opposables formant un système ni b) d’avoir [ ] Mais les deux choses à la fois et inséparablement à lié tout lié.*”<sup>20</sup> O item “a)” apresenta uma definição completa de um dos aspectos que são inseparáveis do Valor, enquanto que o item “b)” apresenta apenas o verbo inicial que determinaria a segunda definição (*d’avoir*). É nesse ponto que encontramos o primeiro *branco* do grupo de folhas manuscritas referentes ao Valor Linguístico, que consiste não em uma palavra faltosa no meio de uma sentença, mas sim na falta de toda a sentença que viria após o verbo “*d’avoir*” para determinar o segundo aspecto que não é intrínseco ao Valor.

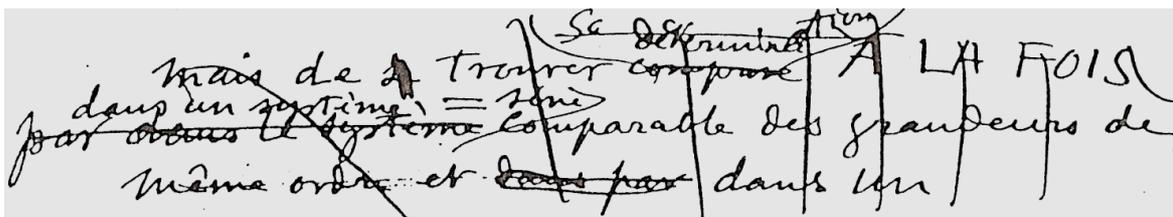
Contudo, apesar da não completude do aspecto que deveria ser apresentado no item “b)”, podemos perceber que a ideia em si não foi abandonada por Saussure, visto que não há rasura sobre o verbo em questão. Além disso, na frase seguinte, há a reafirmação de que são esses dois aspectos, inseparavelmente ligados, que compõem o que é separável do valor, mesmo que o segundo aspecto não seja explicitado.

<sup>18</sup> Tradução nossa: Aquilo que é inseparável de todo o valor, faz parte de uma ~~sistema~~ série de grandezas justapostas que formam um sistema.

<sup>19</sup> As palavras das transcrições que aparecem <sup>elevadas</sup> indicam os incisos.

<sup>20</sup> Tradução nossa: Ou o que faz o valor, não é a) ser inseparável de uma série de grandezas vinculadas que formam um sistema, nem b) ter [ ] Mas as duas coisas ao mesmo tempo, e inseparavelmente ligadas.

O próximo trecho do manuscrito consiste em um parágrafo de três linhas, todas elas rasuradas com traços verticais, horizontais e diagonais. Parece, entretanto, que as rasuras horizontais, que aparecem apenas em cima de algumas palavras ao longo do trecho, são anteriores às rasuras verticais e diagonais, que são maiores. Supomos, portanto, que as primeiras rasuras (horizontais) indicam um descontentamento de Saussure para com os termos ou expressões utilizados nas sentenças, enquanto que as rasuras posteriores indicam o abandono de tudo que havia sido escrito nas três linhas, como podemos ver na imagem desse trecho do manuscrito:



« Mais de L trouver comprise <sup>sa détermination</sup> À LA FOIS pas dans le système dans un système = série comparable des grandeurs de même ordre et ~~dans pas~~ dans un [ ] »<sup>21</sup>

Percebemos que a primeira palavra rasurada é *comprise* (incluído), o particípio do verbo *comprendre* (incluir). Essa palavra parece ter sido substituída, em um inciso localizado logo acima, pela expressão “*sa détermination*” (sua determinação), que também foi rasurada. Assim, a sentença se segue com o adjunto adverbial “À LA FOIS”, em letras maiúsculas, que parece tentar retomar a ideia, rasurada no primeiro trecho do manuscrito, de que o Valor se encontra em um sistema de grandezas. Logo após a palavra “*système*” (sistema), temos a negação “*pas dans le système*” (não no sistema), que é rasurada e contradita, em um inciso, pela afirmação “*dans un système*” (em um sistema), que se encontra vinculada pelo sinal de equivalência (=) à palavra “*série*”, o que nos faz pressupor que Saussure cogita a possibilidade de serem sinônimas, pelo menos nesse contexto determinado.

Nesse trecho é especialmente notável a cautela do linguista ao afirmar que o Valor Linguístico se encontra em um sistema e, durante todo o manuscrito, há uma hesitação em utilizar diretamente o substantivo “sistema”, o qual, na maioria das vezes, é substituído por “série de grandezas que formam o sistema”.

Ainda, ao final do trecho, temos um branco, que se refere a um segundo aspecto ao qual o Valor faz parte, mas que não chega a ser mencionado. Nesse ponto, também parece haver uma indecisão relativa ao fato do Valor fazer parte desse aspecto que não é apresentado. Isso pode ser percebido pela expressão de negação “*dans pas*” (não), que é rasurada e seguida pela preposição e pelo artigo “*dans un*” (em um), que indicam uma afirmação. É possível relacionar esses dois aspectos, dos quais o Valor Linguístico faz parte, com os dois aspectos inseparáveis do Valor, mencionados no início do ma-

<sup>21</sup> Tradução nossa: Mas L encontra compreendido sua determinação AO MESMO TEMPO não no sistema em um sistema = série comparável de grandezas de mesma ordem e não em em um [ ].

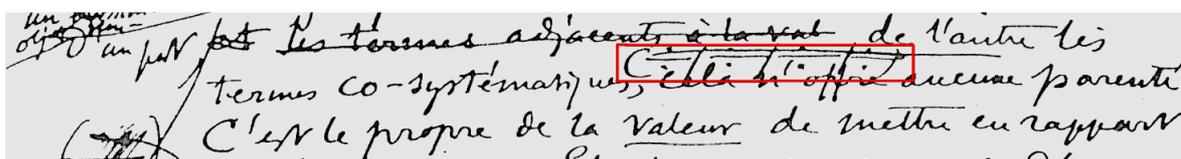
manuscrito. Nos dois casos, o primeiro se refere à série de grandezas que, unidas, formam um sistema, enquanto que o segundo aspecto é sempre seguido de um branco.

Após esse trecho, segue um parágrafo de 14 linhas que, embora possua muitas rasuras e incisos, não foi rasurado na sua totalidade, como o trecho anterior. Os incisos, além de aparecerem sobre as linhas, também se encontram na margem esquerda do manuscrito. Alguns deles, embora tenham sido acrescentados para substituírem palavras rasuradas, também foram rasurados e substituídos por outro inciso, o que torna a leitura ainda mais difícil.

Esse trecho se inicia afirmando que “*Valeur est ~~tout à fait~~ éminent synonyme à chaque instant de terme situé dans un système de termes similar, de même qu’il est ~~tout à fait~~ aussi ~~il a fait~~ éminent fait synonyme à chaque instant de chose échangeable*”<sup>22</sup>. Além disso, podemos perceber que há uma indecisão a respeito do advérbio que melhor precede a palavra “sinônimo”: ambas as vezes aparecem os termos “*tout à fait*” (na verdade) e “*éminemment*” (eminente) após o verbo “*est*” (é), sendo que o segundo “sinônimo” também é precedido do termo “*aussi*” (também). Nas duas situações, o advérbio “*éminemment*” permanece sem rasuras, indicando que, ao que parece, ele seja o que melhor se enquadra nessa elaboração.

Essa parte é seguida por uma série de rasuras e incisos rasurados de difícil leitura na margem esquerda, da qual retiramos a seguinte frase “*Il n’y a point de cas en face du temps*”<sup>23</sup>. Essa sentença rasurada tem sua continuidade em “*Prenant la chose échangeable d’un part ~~les termes adjacents a la val de l’autre les termes co-systématiques, cela n’offre aucune parenté. C’est le propre de la valeur de mettre en rapport ces deux choses.~~*”<sup>24</sup> O tema apresentado nesse fragmento, ao nosso ver, dá continuidade ao início do trecho, que também se tratava de “*chose échangeable*” (coisa trocável), acrescentando que embora o Valor Linguístico possa ser eminentemente sinônimo tanto de “*termo situável em um sistema de termos similares*” como também de “*coisa trocável*”, essas duas coisas não apresentam nenhum parentesco. Sendo assim, o valor entra como elemento que estabelece a relação entre elas.

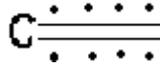
Há, entre as linhas desse trecho, uma ilustração, que supomos ser um esboço de como se dá essa relação, como se pode ver destacado em vermelho no fragmento de manuscrito extraído abaixo:



<sup>22</sup> Tradução nossa: Valor é bastante eminentemente sinônimo a cada instante de termo situável em um sistema de termos similares, assim como é bastante também bastante eminentemente sinônimo, a cada instante, de coisa mutável.

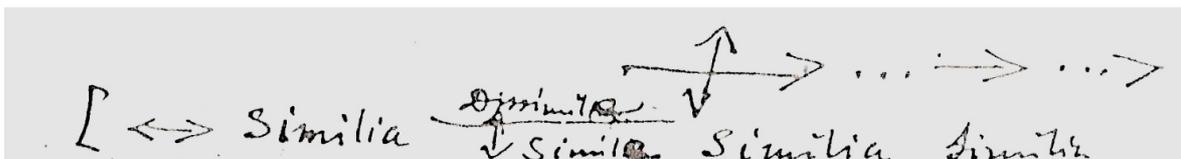
<sup>23</sup> Tradução nossa: Não há nenhum ponto de caso à frente do tempo.

<sup>24</sup> Tradução nossa: Tomando a coisa mutável de um lado os termos adjacentes ao val do outro os termos co-sistemáticos, não oferecem nenhum parentesco. É próprio do valor colocar em relação essas duas coisas.

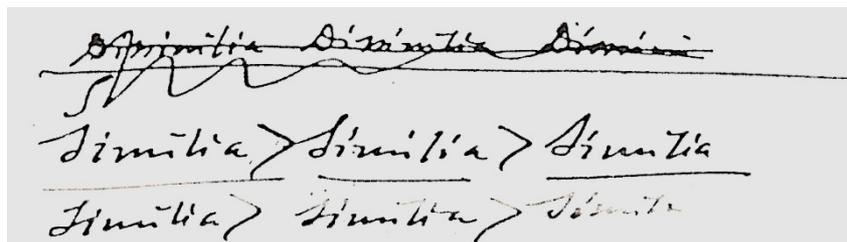
A ilustração consiste aproximadamente no seguinte desenho ; em que as bolinhas parecem ser as “coisas mutáveis” e os “termos co-sistemáticos”, enquanto que as duas linhas parecem ser o limite entre essas duas coisas, demonstrando que elas não apresentam nenhum parentesco. O semi-círculo parece representar o Valor, como sendo o elemento que estabelece a relação entre ambas.

Na sequência, há uma sentença dedicada a explicitar o modo como o Valor constitui essa relação. Essa sentença é incompleta, ou seja, possui um branco após a última vírgula, e também possui duas palavras ilegíveis<sup>25</sup> sob uma rasura: “*Que les met en rapport d’une manière — — peut défier, qu’on peut dire <sup>suiora, jusqu’à désespéré</sup> l’esprit par l’impossibilité de scrutes si ces deux faces de la valeur différent <sup>sans elle</sup>, ou en qui, [ ]*”<sup>26</sup>. Nesse trecho percebemos uma certa inquietação em questionar se os “termos co-sistemáticos” e as “coisas mutáveis”, embora não apresente parentescos, podem se relacionar fora do Valor e, caso possam, qual(is) seria(m) o(s) outro(s) elemento(s) que poderia(m) proporcionar essa relação.

A parte seguinte consiste no último parágrafo da folha 27 e introduz uma afirmação, tida como incontestável, de que o valor resultante da relação entre os “termos co-sistemáticos” e as “coisas mutáveis” é determinado de acordo com dois eixos concomitantes. O esquema dessa relação é introduzido em seguida, e consiste no seguinte:



A folha 28 já se inicia com a análise do esquema, seguida da apresentação de outra figura: “*Il n’est pas absolument important de s’apercevoir que les similia à leur tour ~~valeur un~~ sans chacun naturellement pourou de leur dissimilé, n que le tableau juste serait :”<sup>27</sup>*

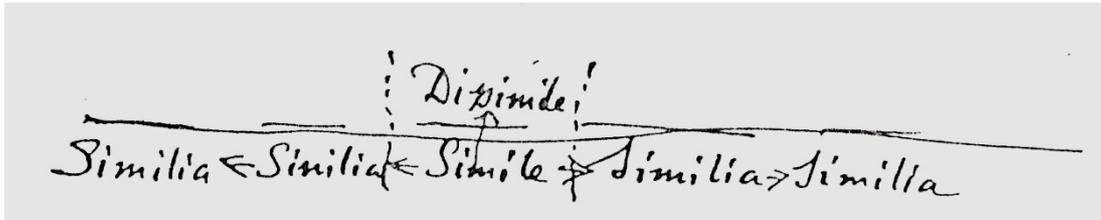


<sup>25</sup> As palavras ilegíveis serão representadas apenas com o traço da rasura.

<sup>26</sup> Tradução nossa: Que lhes coloca em relação de uma maneira — — ~~que pode desafiar, pode se dizer~~, tal que desespera o espírito para a impossibilidade de examinar se essas duas faces do valor se diferem sem ele, ou em que [ ]

<sup>27</sup> Tradução nossa: Não é absolutamente importante perceber que os similia por sua vez ~~valeur un~~ são cada um naturalmente providos de seus dissimile, e a tabela correta será:

Nesse segundo esquema, percebemos uma rasura sobre o eixo superior que apresenta a palavra “*dissimilé*” repetida três vezes, e localizadas uma ao lado da outra. O esquema que é apresentado sem rasuras consiste em uma série de conjuntos, formados pela palavra “*similia*”, uma sobre a outra, em relação entre si. Contudo, no fragmento de texto abaixo desse esquema, Saussure afirma que “*Au contraire, c’est ce tableau final et banal qui fait ressembler la valeur à une chose, en laissant supposer faussement quelque réalité absolue*”<sup>28</sup>, e aconselha que, em todo caso, tenha-se em mente o seguinte esquema :



Finalmente, após a apresentação desse esquema, Saussure afirma que: “*Le rapport Simile:Dissimile est une chose parfaitement différent du rapport Similé :Similia, est ce rapport est néanmoins insaisissable et jusqu’au tréfonds de la notion de valeur*”<sup>29</sup>. Ou seja, Saussure afirma que a relação entre *simile* e *dissimile* é completamente diferente da relação entre *simile* e *similia*, além de ela pertencer a fundo à noção de Valor. O trecho acima citado, que consiste no último desse grupo de folhas referentes ao Valor Linguístico, não possui rasuras nem incisos, e seu conteúdo pode ser relacionado ao tratamento dado ao valor e à significação no CLG.

Embora a terminologia utilizada por Saussure no esquema retirado do manuscrito não seja a mesma utilizada no CLG, podemos perceber que “*dissimile*” pode ser equiparado a “significado”, e que “*simile*” pode ser equiparado a “significante”. Além disso, notamos que cada “*similia*” do esquema pode ser entendido como significantes, componentes do sistema, e que se relacionam entre si.

Além dessa semelhança pictórica entre significante/significado e *simile/dissimile*, cremos existir uma aproximação conceitual entre os termos apresentados no esquema do manuscrito e as noções de entidade ou unidade linguística e conceito. Tendo em vista que *simile* e *dissimile* são palavras de origem latina, que designam respectivamente “semelhante” e “dessemelhante”, consideramos pertinente ressaltar uma passagem do CLG em que são apresentados dois elementos pelos quais todo valor é constituído:

[...] mesmo fora da língua, todos os valores parecem estar regidos por esse princípio paradoxal. Eles são sempre constituídos:

1º por uma coisa *dessemelhante*, suscetível de ser *trocada* por outra cujo valor resta determinar;

<sup>28</sup> Tradução nossa: Ao contrário, é essa tabela final e banal que faz o valor semelhante a uma coisa, deixando supor falsamente uma realidade absoluta.

<sup>29</sup> Tradução nossa: A relação Simile:Dissimile é uma coisa completamente diferente da relação Simile: Similia e essa relação, no entanto, pertence a fundo à noção de valor.

2º por uma coisa *semelhante* que se podem comparar com aquela cujo valor está em causa.

Esses dois fatores são necessários para a existência de um valor (SAUSSURE, [1916] 2006, p. 134, grifo original).

Nota-se que, nesse trecho, Saussure apresenta os elementos que constituem todos os tipos de valores. No entanto, a respeito do valor linguístico, o linguista afirma, especificamente, que

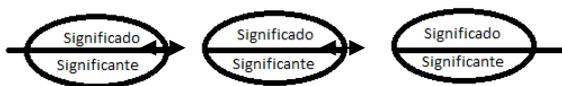
do mesmo modo, uma palavra pode ser trocada por algo dessemelhante: uma ideia; além disso, pode ser comparada com algo da mesma natureza: uma outra *palavra*. Seu valor não estará fixado, enquanto nos limitarmos a comprovar que pode ser “trocada” por este ou aquele **conceito**, isto é, esta ou aquela *significação*; falta ainda compará-la a valores semelhantes, com as *palavras* que se lhe podem opor (SAUSSURE, [1916] 2006, p. 134, grifo nosso).

Nessa passagem, vemos claramente que a palavra consiste no elemento semelhante com a qual os componentes do sistema linguístico podem ser comparados. Entretanto, no início do capítulo do CLG “Valor linguístico”, do qual a passagem acima foi retirada, Saussure afirma que

*não podendo captar diretamente as entidades concretas ou unidades da língua, trabalharemos sobre palavras*. Estas, sem recobrir exatamente a definição de unidade linguística, dão dela uma ideia pelo menos aproximada, que tem a vantagem de ser concreta; tomá-las-emos, pois, como espécimes equivalentes aos termos reais de um sistema sincrônico, e os princípios obtidos a propósito das palavras serão válidos para as entidades em geral ([1916] 2006, p. 132, grifo nosso).

Assim, o elemento semelhante ao qual os componentes do sistema linguístico podem ser comparados são, na verdade, as próprias unidades ou entidades linguísticas. Além disso, retomando o trecho anteriormente citado, nota-se que o elemento dessemelhante pelo qual os componentes do sistema podem ser trocados é o conceito ou significação. Ademais, é importante ter em mente que, no CLG, a significação é conceituada como a resultante da relação entre o conceito e a imagem acústica, e o valor como a resultante da relação entre os termos do sistema:

Visto ser a língua um sistema em que todos os termos são solidários e o valor de um resulta tão-somente da presença simultânea de outros, segundo o esquema:



Como acontece que o valor assim definido, se confunde com a significação, vale dizer, com a contraparte da imagem auditiva? Parece impossível assimilar as relações aqui apresentadas pelas flechas horizontais com aquelas representadas mais acima por flechas verticais. (SAUSSURE, 1916 [2006], p. 133)

Dessa forma, notamos que tanto no esquema retirado do manuscrito, como também no CLG, há a apresentação de dois tipos de relação, sendo uma representada verticalmente e a outra representada horizontalmente. Além disso, essas duas relações são tidas como distintas em ambos os documentos, embora ambas estejam relacionadas à noção de valor. Assim, a partir dessa semelhança entre os conceitos de significação e valor com a representação das relações entre *dissimilie: simile* e *simile: similia*, percebemos que, embora a terminologia utilizada nas Notas preparatórias para o terceiro curso não seja a mesma que aquela apresentada no CLG, há uma semelhança de ideias, fato que evidencia a existência de uma trajetória dos princípios saussurianos.

#### 4. Considerações finais

A leitura das Notas preparatórias de Saussure para o terceiro curso de Linguística Geral nos proporcionou uma visão da preparação do conteúdo que seria apresentado no curso e, portanto, também nos apresentou algumas incertezas e dúvidas que o linguista genebrino enfrentava ao desenvolver os princípios que ministrou em suas aulas. Por terem sido elaboradas em um momento anterior às aulas do terceiro curso, as notas também apresentam uma ótica dos conteúdos diferente daquela apresentada tanto nos cadernos dos alunos, que foram elaboradas durante o curso, como também no CLG, que foi editado e publicado após o término do curso.

Além disso, os aspectos formais dos manuscritos são importantes indicadores dos caminhos que Saussure percorreu até alcançar uma formulação teórica que melhor apresentasse suas ideias. Os escritos sob as rasuras, os incisos e os brancos são pistas que podem apontar o caminho que o linguista percorreu ao pensar a linguística enquanto ciência independente.

A “Teoria do Valor”, como princípio fundamental nessa delimitação da linguística moderna, merece uma análise de todas as fontes disponíveis a seu respeito. É importante buscar não só o que é apresentado a respeito do Valor Linguístico enquanto conceito acabado, mas também averiguar a trajetória de sua elaboração, o que pode ser proporcionado pelos manuscritos saussurianos.

## Referências

BALLY, C.; SECHEHAYE, A. Prefácio à Primeira Edição, in: SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. [1916] Editado por Charles Bally & Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. 5 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

COELHO, M.P. O último curso de Ferdinand de Saussure e sua presença no "Curso de Linguística Geral", in: *Entrepalavras*, vol. 1, pp. 59-69. Fortaleza, 2011. Disponível em: [http://www.entrepalavras.ufc.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=52:edicao-atual&catid=5:edicoes&Itemid=21](http://www.entrepalavras.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52:edicao-atual&catid=5:edicoes&Itemid=21) consultado em 27/10/2011.

COELHO, M. P. The differences between the editions of the Saussure's third course of lectures, in: *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2012 SHS Web of Conferences*, vol. 1, p. 723-736, 2012.

LOPES, E. *A palavra e os dias: ensaios sobre a teoria e a prática da literatura*. São Paulo/ Campinas : Editora da UNESP/ Editora da Unicamp, 1993, 225 p.

SAUSSURE, F. *Cours de Linguistique Générale*. Édition critique préparé par Tulio de Mauro. Paris: Payot, 1967.

\_\_\_\_\_. *Curso de Linguística Geral*. [1916] Editado por Charles Bally & Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. 5 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

\_\_\_\_\_. *Cours de Linguistique Générale*. Édition critique par Rudolf Engler (Tome 1). Wiesbaden: Harrassowitz, 1967.

\_\_\_\_\_. *Cours de Linguistique Générale*. Édition critique par Rudolf Engler (Tome 2). Wiesbaden: Harrassowitz, 1967.

\_\_\_\_\_. *Escritos de Linguística Geral*. Texto organizado e editado por Bouquet e Engler. Tradução de Carlos Augusto L. Salum e Ana Lucia Franco. São Paulo: Cultrix, 2004.

\_\_\_\_\_. *Troisième Cours de Linguistique Générale (1910-1911): d'après les cahiers d'Emile Constantin / Saussure's third course of lectures on general linguistics (1910-1911): from the notebooks of Emile Constantin*. French text edited by Eisuke Komatsu e English text edited by Roy Harris. Pergamon Press, 1993.

SILVEIRA, E. M. *As marcas do movimento de Saussure na fundação da linguística*. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, 2007.

\_\_\_\_\_. A teoria do valor no Curso de Linguística Geral. *Revista Letras & Letras*, Volume 25, n. 1, p. 39-54. Uberlândia: EDUFU, 2009.

\_\_\_\_\_. *Prefácio em Revista Letras & Letras*, vol. 25 n. 1, p. 13-38. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia. 2009. Disponível em: <http://www.letraseletras.ileel.ufu.br/viewissue.php?id=16> acesso em 30/09/2010.

\_\_\_\_\_. *Manuscritos saussurianos: histórico das abordagens existentes e proposta de uma nova abordagem*. Relatório técnico de pesquisa. 2011. INÉDITO.

SOUZA, M. O. "Anagramas de Saussure: formas ou substancias?", in: *Anais do SILEL – Simpósio Internacional de Letras e Linguística*. Volume 2. Universidade Federal de Uberlândia. 2011.

# Quem não trabuca não manduca: o discurso do trabalho na publicidade empresarial\*

**Schneider Pereira Caixeta**

Graduando do Curso de Letras (Português/Inglês) da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão.  
e-mail: [spcaixeta@gmail.com](mailto:spcaixeta@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo busca refletir sobre os sentidos de *trabalho* veiculados pela publicidade empresarial brasileira, observando a relação que se instaura entre a empresa responsável e o trabalhador. Compreendemos como classe trabalhadora um grupo formado por indivíduos que, como propõe Antunes (2007), vendem sua força de trabalho por um salário e inclui tanto o trabalho produtivo quanto o improdutivo. Sabemos que a publicidade, que tem a propriedade de “levar as massas a aderirem a um projeto de idealização social ou humana” (CHARAUDEAU, 2010, p.74), propõe que uma certa verdade seja aceita por uma larga opinião, tendo sua verdadeira intenção maquiada, podendo, desse modo, servir como instrumento de manipulação de massa. Nesse sentido, a publicidade pode vir a ser útil na reprodução dos meios de produção. Sendo assim, a análise do discurso publicitário sobre o trabalho permite identificar os sentidos produzidos pela mídia empresarial a respeito do sujeito trabalhador.

**Palavras-chave:** Trabalho; Mídia; Análise do Discurso.

**Abstract:** This essay reflects on the meanings of *work* conveyed by business advertising in Brazil, noting the relationship established between the company and the employees. We understand working class as a group of individuals who, as proposed by Antunes (2007), sell their labor power for wages and includes both the productive and the unproductive labor. We know that advertising, which has the property "to bring the masses to join a project of social or human idealization" (Charaudeau, 2010, p.74) proposes certain truth to be accepted by a wide mass, having its true intention covered, and can thus serve as a tool for manipulating this mass. In this sense, advertising can come in useful in the reproduction of the means of production. Thus, analysis of advertising discourse about work identifies the meanings produced by the business media about the employee.

**Keywords:** Work; Media; Discourse Analysis.

---

\* Trabalho desenvolvido sob a orientação da Profa. Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza.

## *Introdução*

O mundo do trabalho sofreu, na década de 80, inúmeras transformações significativas, que vão desde a intensa inserção dos meios tecnológicos na produção até a uma nova configuração da classe trabalhadora. Como consequência, o trabalhador também enfrentou e ainda enfrenta mudanças que, naturalmente, acompanharam as transformações ocorridas no mundo do trabalho e, passando pelo fordismo e toyotismo, foi se moldando à realidade que o cercava.

Por ser o trabalho ferramenta tão importante no mundo capitalista – e talvez até possamos chamar o próprio trabalhador de ferramenta também –, não é de se estranhar que o tema desperte interesse, sobretudo, dos poderes que se encontram em posição de dominação. E sendo a lógica do capitalismo a produção de bens de consumo, sem o trabalho e o trabalhador, tal lógica estaria comprometida.

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 1971, p. 50, *apud* ANTUNES, 2008, p. 13).

O trabalho atrai interesses de partes variadas e gera opiniões diversas, uma vez que é uma condição tão necessária ao ser humano para o seu ato de sobrevivência. Além do mais, a maior parte da população de qualquer povo é formada por trabalhadores dos mais variados setores.

Acreditamos que a mídia, que pode servir (e serve) como instrumento de manipulação das massas, fica incumbida da tarefa de propagar determinadas imagens de *trabalho* e *trabalhador* que levem em consideração tão somente os interesses daqueles a quem ela presta serviço. A publicidade, que tem a propriedade de “levar as massas a aderirem a um projeto de idealização social ou humana” (CHARAUDEAU, 2010, p.74), propõe que uma certa verdade seja aceita por uma larga opinião, tendo sua verdadeira intenção maquiada, podendo, desse modo, servir como instrumento de manipulação de massa. Nesse sentido, a publicidade pode vir a ser útil na reprodução dos meios de produção. Sendo assim, a análise do discurso publicitário sobre o trabalho permite identificar os sentidos produzidos pela mídia empresarial a respeito do sujeito trabalhador.

Ao observar campanhas publicitárias veiculadas em jornais, revistas, TV, internet, é possível perceber que a forma como *trabalho* e *trabalhador* são representados na publicidade empresarial difere, em certos aspectos, dos conceitos conhecidos pela grande parcela da população. Na maioria das vezes, o trabalhador é retratado como alguém feliz e satisfeito com sua posição no mercado de trabalho, seja ela qual for.

Porém, sabemos que a realidade é bem diferente, haja vista os inúmeros protestos e greves realizados frequentemente, que denunciam a insatisfação do trabalhador brasileiro com as condições de trabalho impostas pelo empregador. E as demonstrações

dessa insatisfação por parte dos trabalhadores são apenas os sintomas visíveis dos problemas existentes.

Neste artigo, buscamos voltar nosso olhar para os sentidos produzidos sobre *trabalho* e, conseqüentemente, sobre *trabalhador* observando como tais sentidos circulam na publicidade empresarial brasileira e tentam validar determinados dizeres homogêneos que silenciam confrontos e embates do trabalhador no seu dia a dia com seu trabalho<sup>1</sup>.

### *Trabalho e trabalhador no contexto da sociedade contemporânea*

É difícil encontrar alguém que nunca tenha ouvido o ditado popular “Deus ajuda a quem cedo madruga”, ou o versículo bíblico “Comerás o pão com o suor do teu rosto” (Gênesis, 3:19), ou ainda, que não conheça a fábula “A cigarra e a formiga”. O que têm em comum os exemplos citados é que, em todos, encontramos como tema central o trabalho. Neles, já encontramos o trabalho sendo abordado – e recomendado, vale enfatizar – pelo senso comum, pela religião e pela literatura.

Conseqüentemente, e por extensão, podemos vislumbrar também não só o trabalho, mas o trabalhador, uma vez que é ele o agente do trabalho e, além do mais, não faria sentido algum falar de trabalho sem se falar desse seu importante agente.

Tanto o trabalhador “madrugador”, quanto o trabalhador “bíblico” e a “formiga trabalhadora” representam um ideal de trabalhador dedicado ao trabalho (que dignifica o homem). E esse ideal muito nos interessa compreender antes de empreender uma busca pelos sentidos do trabalho produzidos pela publicidade empresarial. Castillo afirma que

assistimos hoje, a julgar pela abundantíssima literatura sobre o tema, a uma crise do trabalho, que é explicada com distintas ênfases segundo os diversos enfoques, se bem que todos desejem inseri-la numa crise de mais vasto alcance, a de uma civilização em cujos pilares básicos se encontra o papel central do valor trabalho na configuração dos sistemas culturais e das identidades sociais (CASTILHO, 1990, p. 120).

Como podemos ver, existe muita produção teórica sobre o assunto, o que sugere a existência de uma possível crise do trabalho, que poderia ser explicada sob diversos enfoques, mas tendo em comum o reconhecimento da importância do “valor trabalho”.

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa pertence a um projeto mais amplo, coordenado pela Profa. Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza, com vistas a analisar o discurso do trabalho em vários contextos sócio-históricos que, de certa forma, se relacionam ao trabalhador brasileiro; como o discurso do trabalho veiculado por sindicatos de diversos setores do mercado econômico, bem como o discurso do trabalho presente na literatura de autoajuda produzem e fazem circular sentidos sobre *trabalho*.

Um dos maiores estudiosos brasileiros sobre o assunto, o sociólogo Ricardo Antunes, também discute essa suposta crise do trabalho e, com efeito, seu livro “Adeus ao trabalho?” traz em seu título (e no conteúdo) esse questionamento sobre a atual situação do trabalho. Assim, ele contribui com alguns conceitos muito importantes para nortear o estudo aqui exposto.

Abordamos, logo, dois pontos que o autor apresenta e que julgamos imprescindíveis para um entendimento, mesmo que básico, sobre o mundo do trabalho da maneira como o vislumbramos hoje, que são: 1) a definição de classe trabalhadora; e 2) as tendências do mundo do trabalho hoje.

### 1. A classe-que-vive-do-trabalho

No que tange à classe trabalhadora, Antunes (2007) afirma que hoje ela já não é mais a mesma de antes, mas nem por isso pode-se afirmar que está fadada ao desaparecimento, como outros insistem em defender. Portanto, o sociólogo procura entender essa atual classe trabalhadora da forma como ela se apresenta.

A classe trabalhadora fragmentou-se, heterogeneizou-se e complexificou-se ainda mais (Antunes, 1995). Tornou-se mais qualificada em vários setores, como na siderurgia, onde houve uma relativa intelectualização do trabalho, mas desqualificou-se e precarizou-se em diversos ramos, como na indústria automobilística, onde o ferramenteiro não tem mais a mesma importância, sem falar na redução dos inspetores de qualidade, dos gráficos, dos mineiros, dos portuários, dos trabalhadores da construção naval etc. (ANTUNES, 2007, p. 170).

Mas quem poderia, então, ser considerado trabalhador?

Devemos indicar, desde logo, que a classe trabalhadora hoje compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho – a classe-que-vive-do-trabalho, conforme nossa denominação (Antunes, 1995 e 1999) – e que são despossuídos dos meios de produção (ANTUNES e ALVES, 2004, p. 336).

Portanto, utilizando a denominação *classe-que-vive-do-trabalho*, anteriormente cunhada pelo próprio autor, entendemos como trabalhadores aqueles que vendem sua força de trabalho não sendo donos dos meios de produção.

Essa classe-que-vive-do-trabalho encontra-se, de certa forma, organizada e representada por órgãos variados, como os sindicatos, o que possibilitou que direitos, ainda que básicos e mínimos, pudessem ser alcançados. Apesar disso, o trabalhador ainda enfrenta longas jornadas de trabalho, que não correspondem ao baixo salário, executado em condições precárias. As inúmeras greves deflagradas, apenas no ano de 2012, por vários grupos trabalhistas denunciam a insatisfação do trabalhador com as condições existentes. Neste ano, o Brasil testemunhou a greve dos professores do Ensi-

no Superior, da Polícia Federal, dos bancários e dos trabalhadores dos Correios, o que nos leva a acreditar que mesmo os trabalhadores de áreas em que se tem uma certa estabilidade não se encontram completamente satisfeitos.

## 2. As tendências do mundo do trabalho

Antunes (2008, p. 16-18) se preocupa com a configuração da classe-que-vive-do-trabalho e, para isso, afirma ser necessário que levemos em consideração algumas tendências do mundo do trabalho que o caracterizam e que podem nos ajudar a compreender as mudanças nele ocorridas. Utilizaremos aqui a mesma divisão e numeração proposta pelo autor, a fim de facilitar o entendimento.

- 1) A primeira tendência é uma “redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, herdeiro da era da indústria verticalizada de tipo taylorista e fordista” (ANTUNES, 2008, p. 16), ou seja, há novas formas de trabalho mais desregulamentadas, com uma redução do grupo de trabalhadores estáveis em empregos formais.
- 2) Conseqüentemente, há um aumento e uma expansão de modalidades de trabalho precarizado, em escala mundial, como os terceirizados, subcontratados, *part-time*, entre outras formas de trabalho informal.
- 3) Também há um aumento da presença feminina no mercado de trabalho em países avançados e também aqui na América Latina. Entretanto, embora tenha ocorrido esse aumento, há uma relação inversa quanto aos salários que as mulheres recebem, quando comparados aos pagos aos colegas homens. “No Brasil, o salário médio das mulheres está em torno de 60% do salário dos trabalhadores” (NOGUEIRA, 2004 *apud* ANTUNES, 2008, p. 17).  
Portanto, “verificou-se uma significativa heterogeneização do trabalho, expressa também através da crescente incorporação do contingente feminino no mundo operário” (ANTUNES, 2007, p. 49). Para comprovar essa entrada intensa das mulheres no mundo do trabalho, não precisamos de dados estatísticos, basta-nos uma observação empírica e uma comparação de nossas avós com nossas mães e com nossas irmãs, para vermos que, sem dúvida, a mulher está mais presente no mercado de trabalho.  
Então, como afirma Antunes (2007, p. 54), “a classe-que-vive-do-trabalho é tanto masculina quanto feminina. É, portanto, também por isso, mais diversa, heterogênea e complexificada”.
- 4) Observa-se uma expansão dos assalariados médios no “setor de serviços”.
- 5) Há uma crescente exclusão dos jovens, que não conseguem ingressar no primeiro emprego.
- 6) E uma exclusão dos idosos, que não conseguem reingressar no mercado de trabalho, uma vez que são trabalhadores especializados e não “polivalentes e multifuncionais”, como demanda o mercado.

7) Há também a inclusão de crianças no trabalho, o que, vale ressaltar, consiste em crime. A esse respeito, Cipola (2001, p. 9) diz que o problema do trabalho infantil é tão antigo que na própria Bíblia é possível perceber referências à exploração de crianças escravas. E saber que um problema tão antigo persiste sem ser definitivamente eradicado nos faz pensar que há algo de podre no mundo do trabalho. “Em 1998, a OIT (Organização Internacional do Trabalho) estimava em 250 milhões o número de crianças que trabalham no mundo” (CIPOLA, 2001, p. 22). No Brasil, a OIT estima que, ainda em 2012, o número de crianças trabalhadoras é de 1,4 milhão de crianças e adolescentes entre 5 e 14 anos.

E o pior é que as consequências do trabalho infantil são sempre drásticas. A maior parte das crianças que trabalha não estuda, a maioria também cumpre jornadas de trabalho pesadas, de em média 45 horas semanais e enfrenta sequelas que vão “da perda de audição à amputação de membros, das doenças respiratórias e intestinais às queimaduras, da febre à dor de cabeça constante, do vício em drogas à prostituição” (CIPOLA, 2001, p. 23).

8) Há uma expansão do trabalho no “Terceiro Setor”, em que predomina o trabalho voluntário, assistencial, através de empresas de perfil comunitário.

9) E um aumento do trabalho produtivo a domicílio, que nada mais é do que o trabalho feito de casa e que, muitas vezes, mescla-se com o trabalho reprodutivo doméstico, “aumentando as formas de exploração do contingente feminino” (ANTUNES, 2008, p. 18).

Sabendo, então, quem é a classe trabalhadora e considerando as tendências citadas, podemos ter uma noção mais clara e bem esquematizada do mundo do trabalho na atualidade. Claro que é impossível termos uma visão plena do mundo do trabalho apenas baseados nos fatos expostos, mas eles são imprescindíveis para a abordagem do tema aqui estudado.

### ***Globalização, trabalho e trabalhador***

Em meio aos muitos resultados positivos causados pela globalização, há também consequências negativas, como “o crescimento da desigualdade entre países e a intensificação dos processos de exclusão social, o aumento da distância entre a economia global formal e a economia local informal” (ABRAMO, 2008, p. 37), entre outras. Como não poderia deixar de ser, essas consequências negativas afetam também o trabalho, gerando o que a OIT classifica como “crise global de emprego”,

que se expressa em um aumento da ordem de 25% na taxa de desemprego aberto global entre 1995 e 2005 e na existência de aproximadamente 195 milhões de pessoas desempregadas no mundo, o que equivale a 6,3% de toda a força de trabalho. Destes, 86,3 milhões (ou 44% do volume total de desempregados) são jovens entre 15 e 24 anos. Em to-

das as regiões do mundo, as taxas de desemprego das mulheres são sistematicamente superiores às dos homens (ABRAMO, 2008, p. 38).

Sendo assim, a globalização, apesar de seus benefícios, traz também malefícios ao trabalho e ao trabalhador. É a globalização também a responsável por criar no contexto pós-moderno em que vivemos uma identidade híbrida, e uma dificuldade no caminho de quem pretende chegar à identidade contemporânea do trabalhador pode ser a própria dificuldade de se entender a identidade. Estudada por vários estudiosos, a identidade ainda consiste em um problema e as considerações que se tem a seu respeito nos levam a um sujeito fragmentado, portador de uma identidade híbrida.

Gregolin (2008), ao citar os estudos de Bauman e Hall, enfatiza a participação da globalização como fator de alto impacto nas identidades. Assim, nos é apresentada a problemática da pós-modernidade, com seu sujeito em crise de identidade, crise esta causada, por sua vez, pelas mudanças globais.

Sendo assim, qual seria o papel da publicidade nesse contexto pós-moderno e sua relação com o sujeito submetido às campanhas publicitárias?

Segundo Melo *et al* (2012, p. 2), a publicidade sabe como trabalhar para seduzir seu alvo – o consumidor – uma vez que “a imagem retoricizada (figuras de retórica na imagem publicitária) possui a função de provocar o prazer do telespectador permitindo-lhe sonhar com um mundo onde tudo é possível” (DURAND, 1996 *apud* MELO *et al*, 2012, p. 2).

Isso nos leva a questionar até que ponto os sentidos de trabalho e trabalhador veiculados na publicidade empresarial podem influenciar a formação da identidade do trabalhador que, sob tal influência, pode ver-se mais ou menos conformado com sua posição no mercado de trabalho.

Ainda a esse respeito, temos que

a cada nova publicidade produzida existe uma possível identidade pronta pra ser entregue ao primeiro consumidor. A publicidade pode disponibilizar diferentes identidades ao mesmo tempo para seus consumidores, a regra básica para se obter diferentes estilos de vida se resume simplesmente no consumo (ARAUJO, 2009, p. 58).

Esse sujeito buscado aqui por nós é o sujeito que a Análise do Discurso entende ser produzido no interior dos discursos, tendo sua identidade resultante de suas posições e práticas no discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004 *apud* FERNANDES e ALVES JÚNIOR, 2009, p. 113).

Uma palavra-chave em nosso estudo parece mesmo ser “heterogeneidade”. Dizemos isso por entendermos que a heterogeneidade caracteriza um grande número de elementos relacionados à pesquisa em Análise do Discurso. A identidade, entendida no contexto pós-moderno, é heterogênea; o sujeito estudado pela AD também o é. O próprio discurso não é homogêneo e se compõe de diferentes (inter)discursos, que se entrecruzam, se negam e se contradizem.

A heterogeneidade implica que no dito do sujeito discursivo que enuncia estão presentes vários outros elementos (sociais, históricos, ideológicos, psicológicos etc.), oriundos de vários outros discursos. Cabe aqui, então, pensar na noção de interdiscurso, em que “toda formação discursiva apresenta, em seu interior, a presença de diferentes discursos, ao que, na Análise do Discurso, denomina-se interdiscurso” (FERNANDES, 2008, p. 39).

Sendo assim, em torno de um mesmo tema existem diversos discursos que coexistem, por sua vez, carregados de formações ideológicas. Cabe ressaltar que esses diferentes discursos que se entrelaçam na interdiscursividade são, como bem pontua Fernandes (2008, p. 39), “oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais”.

Por isso, ao perseguirmos o objetivo de alcançar os sentidos que circulam sobre trabalho, não podemos esquecer que o trabalhador está em constante relação com o outro (entendamos por “outro” todo o contexto que envolve o sujeito discursivo) e que as condições de produção do discurso têm influência imensurável sobre o seu próprio discurso. Portanto, os sentidos de trabalho não dependem (nunca!) apenas da concepção que o trabalhador tem do sentido dessa palavra, mas se dará de acordo com sua posição agente a todo um discurso já existente sobre o trabalho, produzido sócio-histórico-culturalmente.

Fernandes (2008, p. 14) corrobora a afirmação acima ao dizer que “para falarmos em discurso precisamos considerar os elementos que têm existência no social, as ideologias, a História” e ainda que “as palavras têm sentido em conformidade com as formações ideológicas em que os sujeitos (interlocutores) se inscrevem” (FERNANDES, 2008, p. 16).

E por falar em sentido, Possenti, ao discorrer sobre a noção de sentido para Pêcheux, nos dá o seguinte parágrafo que muito contribui para o que acabamos de dizer:

Tem-se aqui em germe a tese adotada pela AD, também posteriormente, a respeito do sentido, não só no que se refere ao sentido das palavras (ver mais abaixo). Mais claramente: o (efeito de) sentido nunca é o sentido de uma palavra, mas de uma família de palavras que estão em relação metafórica (ou: o sentido de uma palavra é um conjunto de outras palavras que mantêm com ela uma certa relação) (POSSENTI, 2001, p. 50).

Não podemos desdenhar de toda a carga histórica que perpassa pelo sentido de trabalho. Os exemplos citados por nós (o senso comum, a religião e a literatura) nos mostram que precisamos considerar todo um “já-dito” sobre o que se diz.

Orlandi (2003, p. 32) afirma que “o que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras”. Não é à toa que os sentidos produzidos na publicidade empresarial sobre trabalho existem, mas são entendidos devido à sua relação com outros discursos, enfim, com outros sentidos.

Então, amparados pela teoria proposta por Bakhtin, que une estreitamente signo e ideologia (BAKHTIN, 2006, p. 31), podemos pensar nos sentidos sobre trabalho a partir da sua produção publicitária empresarial, observando, sobretudo, a ideologia

dos sentidos produzidos que tentam, por meio dos enunciados e das imagens, alavancar trabalhadores idealizados para empresas idealizadas.

A importância de estudar a ideologia se dá pelo fato de que para haver sentido deve haver interpretação. “Podemos começar por dizer que a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (ORLANDI, 2003, p. 32).

### *Analisando alguns (possíveis) sentidos de trabalho na publicidade empresarial*

Nossa principal dificuldade foi encontrar campanhas publicitárias que tinham como enfoque o trabalhador. Quando o tinham, essas campanhas eram muito específicas, como as que comemoram o Dia do Trabalho – ou do trabalhador – na data de primeiro de maio. Em ocasiões como essa, proliferam-se as homenagens e o trabalhador consegue finalmente ser notado na publicidade.

A edição da revista *Veja* de cinco de dezembro de 2012 traz uma campanha publicitária de cinco páginas em que podemos verificar a presença do trabalhador. O anunciante é a empresa produtora de bebidas Brasil Kirin.



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3

Em seu anúncio, ela traz três de seus funcionários com suas respectivas opiniões sobre o que é respeito. A pergunta que parece nortear a campanha publicitária é: *O que é respeito?* Porém, na campanha não fica explícito a quem seria esse respeito.

Primeiramente, nos pusemos na tentativa de verificar *se e de que modo* o anúncio apresentava os dois pontos sobre o trabalho estudados por nós: a classe-que-vive-do-trabalho e as tendências do trabalho.

Ao verificarmos os nomes e os cargos dos três sujeitos apresentados na campanha, podemos aceitar que eles fazem parte da classe-que-vive-do-trabalho, pelo fato de os cargos que ocupam – operadora de empilhadeira, técnico em automação industrial e operadora de produção – satisfazerem o requisito de Antunes e Alves (2004, p. 336), uma vez que compreendem “a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho (...) e que são despossuídos dos meios de produção”.

Podemos também observar algumas daquelas tendências apresentadas por Antunes. Percebemos que, como o próprio autor afirma, a presença feminina é maior hoje, até mesmo porque dos três trabalhadores presentes no anúncio, duas são mulheres. E não apenas as mulheres estão no anúncio, como uma delas exerce um trabalho que, até muito recentemente era exercido apenas por homens: o de operadora de empilhadeira<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Interessante seria se tivéssemos aqui um meio de comparar os salários recebidos por essa trabalhadora com os de seus colegas homens...

Entretanto, quanto aos jovens e aos idosos, não é de se espantar que não apareçam na campanha, mesmo que seu tema central seja o respeito. Dessa maneira, podemos verificar durante o processo de coleta do *corpus* que quando jovens e idosos aparecem na publicidade relacionada ao trabalho, elas se referem ou a cursos de capacitação e estágios para jovens ou a planos de aposentadoria para idosos. Portanto, esses dois trabalhadores são representados na publicidade ou como ainda inexperientes ou como já em tempo de se recolherem.

A publicidade em questão visa mostrar ao consumidor que ao mesmo tempo em que os conceitos de respeito para os trabalhadores da empresa se diferem, ela se enquadra em todos eles, ou seja, respeita todos os seus trabalhadores e, também, seus consumidores.

O fato de a campanha trazer no topo de cada página os nomes e sobrenomes juntamente com as respectivas posições de cada trabalhador é uma tentativa de demonstrar que a empresa anunciante se importa em tratar cada funcionário individualmente, e não como um mero conjunto de trabalhadores, o que se evidencia mais ainda quando decidem utilizar, em seguida, apenas o primeiro nome de cada trabalhador, o que demonstra uma maior familiaridade entre empresa e funcionário. Essa forma de tratamento, por si só, já denota um tipo de respeito da empresa para com o funcionário, revelando uma proximidade no sentido de desfazer qualquer hierarquia que possa existir entre empregador e empregado.

Quando o anúncio diz que “para a Eliane respeito é colocar o Brasil onde ele merece”, faz referência à própria função da empregada, que é a de empilhar produtos e colocá-los no lugar certo, comparando seu serviço com algo bem maior, que é a responsabilidade pelo crescimento do país. Aliás, essa tendência em se relacionar uma posição a algo bem maior é muito presente nas publicidades em que se retrata a classe dos professores, sendo estes frequentemente colocados em pedestais ante a nação, quando, na verdade, os professores são alguns dos que mais se mostram indignados e lutam por melhorias em suas condições de trabalho.

**Para a  
Brasil Kirin,  
respeito é  
fazer bebidas  
que dão prazer  
e alegria.**

**BEBA COM RESPEITO E MODERAÇÃO.**

Respeito aos consumidores.  
Respeito aos funcionários.  
Respeito às pessoas.  
Respeito aos clientes.  
Respeito aos distribuidores.  
Respeito aos fornecedores.  
Respeito à sociedade.  
Respeito às culturas.  
Respeito à vida.  
Respeito ao meio ambiente.  
Respeito ao Brasil.

Respeito é já nascer grande, com 37 marcas, 41 mil colaboradores e presença em mais de 15 países. É o que nos faz colocar o Brasil onde ele merece: em primeiro lugar.

**BRASIL KIRIN**  
FORÇA DE RESPEITO

Imagem 4

Podemos afirmar que a relação imagem+enunciado presente nas três páginas em que os operários aparecem é de força imensa. Nelas, os operários aparecem sorrindo, o que sugere um efeito de satisfação do trabalhador com sua empregadora, a empresa. É essa imagem juntamente com os enunciados que faz com que o leitor pense no sentido de homogeneização, de não confronto, de não conflito, de relação familiar instituída pela mídia empresarial que dá a entender que seus trabalhadores estão e são realizados como operários e não tratados de forma hierarquizada (desde engenheiros de produção até a operária que empilha caixas de bebidas, são todos iguais para a empresa).

Sendo o mundo real tão imperfeito, é na publicidade que se pode encontrar o lugar onde se pode ao menos sonhar um pouco com o ideal. Quando Melo *et al.* (2012, p. 2) expõem essa propriedade da publicidade de provocar o prazer do telespectador e conceder a ele a oportunidade de sonhar com um lugar onde tudo se pode, fica claro que o trabalhador constantemente representado feliz nas campanhas publicitárias nada mais é que um simples sonho de consumo do próprio trabalhador alvo da propaganda. Isso nos faz lembrar das identidades flutuantes disponíveis, das quais o sujeito, em constante mutação, se apropria à medida que acha conveniente.

Mas para a empresa, respeito não poderia deixar de ser outra coisa que não o produto que gera o lucro: bebidas que geram prazer e alegria, ou seja, bebidas que vendem e geram lucro. De fato, o final do anúncio traz a imagem do produto final do trabalho dos empregados da campanha. Na verdade, um olhar mais atento nos faz ver que o anúncio mostra o ciclo perfeito da produção: funcionários perfeitos trabalhando alegremente numa fábrica perfeita e produzindo um produto final perfeito. E é aí que estaria o real respeito: o respeito a esse ciclo.

Se observarmos bem, as definições de respeito dadas pelos trabalhadores do anúncio têm a ver diretamente com esse ciclo de produção. Se qualquer um deles pecar em alguma das partes que mencionaram, a produção estará comprometida: se o Anderson não usar as melhores matérias primas, ou se a Elaine não empilhar direito, ou se a Ivanete não trabalhar com alegria e paixão na esteira de produção, as consequências serão notadas no fim do ciclo, no produto final.

Ao todo, a palavra “respeito” é repetida por 18 vezes, sendo que a cada vez em que é repetida tem um sentido diferente: são três sentidos para os três funcionários, mais o sentido de respeito para a empresa, mais vários outros em diversas situações e contextos. Cabe aqui a colocação de Pêcheux, ao defender que o sentido da palavra se dá de acordo com formações ideológicas:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” [...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (PÊCHEUX, 1997, p. 190, *apud* FERNANDES, 2008, p. 16).

Já na penúltima página do anúncio, faz-se alusão à famosa frase de propagandas de bebidas alcoólicas, “Beba com moderação”. Em tempos em que o Brasil vem

tentando encontrar uma solução definitiva para o problema de dirigir embriagado, esse outro sentido de respeito cai como uma luva na propaganda. É aqui onde a palavra respeito assume o sentido de responsabilidade, também diferente dos outros sentidos anteriores e invoca os já-ditos existentes e pregados exaustivamente nos meios de comunicação sobre os perigos de beber e dirigir.

É claro que, ao selecionar apenas três cargos da empresa e três funcionários, a empresa visa representar todos os seus funcionários, de todas as posições. Essa tática de utilizar os funcionários de uma empresa para transmitir o sentimento de alegria de se trabalhar lá não é algo novo. Basta ligar a TV no final de ano para testemunhar as emissoras exibindo seus funcionários a cantar canções que expressam sua satisfação em fazer parte da empresa.

De fato, funcionários representam sim uma empresa. Muitas pessoas desistem de jantar em um restaurante ou de comprar em uma loja pelo fato de o atendimento ser ruim. Mas o que temos retratado nos anúncios publicitários da *Veja* são tipos de funcionários que não entram em contato direto com o cliente, mas sim com o produto que este adquire. E a impressão que se tem ao fim do anúncio é a de que, se o funcionário está feliz, o produto traz em si toda essa carga de felicidade.

Na lista de respeitos que aparece na última parte do anúncio, o consumidor aparece em primeiro lugar, seguido dos funcionários, o que confirma o conhecido ditado de que “o cliente tem sempre razão”. Também nessa parte aparece uma moda que tem se intensificado no trato aos funcionários de uma empresa: utiliza-se o termo “colaboradores”, em vez de empregados, funcionários, trabalhadores.

Por fim, lembremos que a palavra respeito é um signo carregado de ideologias, talvez mais pelo fato de que há muita falta de respeito do que pela existência dele. Sendo assim, seu sentido está mais na sua falta, na sua inexistência, e no desejo de que o respeito realmente exista, do que no pouco respeito que possa ainda existir.

### *Considerações finais*

A estratégia de retratar o trabalhador na publicidade não é algo novo. Há muito tempo, as campanhas publicitárias vêm se empenhando em divulgar uma imagem de trabalhador feliz e satisfeito que, todavia e infelizmente, não corresponde à imagem real conhecida por muitos. Embora as ações promocionais insistam em empurrar para os consumidores uma imagem desejada de trabalhador perfeito, números existem para contrariar, expondo a vergonha dos baixos salários, das longas jornadas de trabalho e das péssimas condições de trabalho.

Podemos perceber que a maneira como o mundo do trabalho está organizado atualmente, embora ofereça ao trabalhador mais oportunidades e, de alguma maneira, melhores condições de trabalho, apenas reflete as mudanças ocorridas na sociedade. Assim como esta deixa a desejar em vários setores, também o mercado de trabalho tem escancaradas suas imperfeições. É aquela sensação de que uma mão dá, mas a outra tira. Como explicar que as mulheres tenham chegado tão longe, mas continuem inferiores aos homens no trabalho? Ou que os jovens tenham mais acesso à educação, mas

não consigam ingressar na vida econômica? E ainda, que os velhos consigam ter uma vida cada vez mais longa, mas sendo forçados a se conformar ao ócio improdutivo?

E não é de se surpreender que essas contradições sejam encontradas na publicidade empresarial. Antes de tudo, precisamos entender que a publicidade trabalha a favor das empresas, pois, afinal, empresas anunciam, trabalhadores não. E empresas anunciam seus produtos, e são os produtos o foco principal de seus anúncios, mesmo quando a aparente intenção é venerar o trabalhador, como tivemos oportunidade de confirmar. As empresas se interessam pelo produto, os consumidores pelo produto, e pelo trabalhador apenas ele mesmo.

Mas o certo é que, mesmo com toda a (r)evolução tecnológica, os trabalhadores de carne e osso ainda estão presentes nas indústrias e nos escritórios; e estão lá porque são necessários. Por mais automatizado que seja um negócio, é a mão calejada do trabalhador assalariado que opera a máquina. O problema é que cada vez mais se confundem trabalhadores e máquinas.

### *Referências*

ABRAMO, Laís. Trabalho decente, informalidade e precarização do trabalho, in: DAL ROSSO, Sadi; FORTES, José Augusto Abreu Sá (orgs.). *Condições de trabalho no limiar do século XXI*. Brasília: Época, 2008, p. 37-58.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital, in: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez/ Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2007.

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: A nova era da precarização estrutural do trabalho? In: DAL ROSSO, Sadi; FORTES, José Augusto Abreu Sá (orgs.). *Condições de trabalho no limiar do século XXI*. Brasília: Época, 2008, p. 13-19.

ARAUJO, Romenik Tiago Queiroz. *Publicidade e subjetividade: análise do discurso publicitário inserido na sociedade de consumo*. Fortaleza, 2009. Monografia apresentada à Faculdade 7 de Setembro como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

CASTILLO, Juan José. Para um desenho conjunto das transformações produtivas: condições de trabalho e novas tecnologias, in: *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), p. 119-134.

CHARAUDEAU, Patrick. Discurso das mídias, in: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato. *Análises do Discurso Hoje*, vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna) 2010, p. 57-78.

CIPOLA, Ari. *O trabalho infantil*. São Paulo: Publifolha, 2001.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FERNANDES, Cleudemar Alves; ALVES JÚNIOR, José Antônio. Mutações da noção-conceito de sujeito na Análise do Discurso, in: SANTOS, João Bosco Cabral dos (org.). *Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU, 2009.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Identidade: objeto ainda não identificado, in: *Estudos da língua(gem)*. Imagens de discursos. Vitória da Conquista, v. 6, n. 1, p 81-97, junho de 2008.

MELO, Maiana Rodrigues *et al.* A emoção fabricada: uma análise do discurso criado para emocionar na propaganda do Banco Itaú, in: *Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*. Ano 5, edição 3, março-maio 2012, p. 2-10.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003.

POSSENTI, Sírio. Ainda sobre a noção de efeito de sentido, in: GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto (orgs.). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos: Claraluz, 2001, p. 45-59.

VEJA. Edição 2298, ano 45, n. 49, 5 de dezembro de 2012. São Paulo: Editora Abril, pp. 43, 45, 47-49.

# La construcción del narrador quiroguiano en el cuento “El hombre muerto”

---

**Amanda Fanny Guethi**

Graduanda em Letras/ Português-Espanhol, na Universidade Federal de São Carlos. e-mail: a.guethi@gmail.com

**Resumen:** La intención de este trabajo es discutir características de la obra de Horacio Quiroga en el cuento “El hombre muerto”, de *Cuentos de la Selva* (1918), que de alguna manera no fueron destacadas por la crítica de su momento, principalmente el narrador, con el objetivo de desarrollar un análisis, aunque breve, pautado por el indisoluble lazo de la forma y del contenido de cualquier obra artística, dialogando a la vez con el realismo particular y las innovaciones que muchas veces fueron encaradas como falta de estilo o madurez profesional por el relieve dado, en sus relatos, a la temática, al regionalismo y al paisaje misionero.

**Palabras clave:** Horacio Quiroga; realismo; narrador; El hombre muerto.

---

## Introducción

La crítica latinoamericana contemporánea a Horacio Quiroga (1878-1937) generalmente caracterizó a este escritor como maestro del cuento y uno de los que, en Latinoamérica, perfeccionó la técnica desarrollada por los grandes escritores europeos y el norteamericano Edgar A. Poe. Sin embargo, el maestro del cuento latinoamericano sufrió críticas en cuanto a sus temas que, paradójicamente, conforman, según la crítica literaria especializada, la fase más madura e importante del escritor uruguayo. Temas como la muerte y la locura que lo obsesionaron, son desarrollados a partir de la influencia directa de Edgar A. Poe, llegando a las vías del terror mediante la instrumentalización de lo fantástico sumándoles el carácter exótico – y en cierta medida mítico – del paisaje de la selva de la región de Misiones, Argentina, donde vivió Quiroga por muchos años.

En el mismo momento de la historia literaria en la que escribía Quiroga (también caracterizado como criollista, regionalista, modernista, a lo largo de su producción literaria)<sup>1</sup> empezaban a escribir los argentinos Borges y Arlt (exponentes de la literatura

---

<sup>1</sup> Luis Leal (1967) caracteriza a Horacio Quiroga como criollista. Seymour Menton (1964), por su turno, lo caracteriza como regionalista. Ángel Rama (1987), Menton (1964), Leal (1967) y Mo-

urbana de la época), surgían las “novelas de la tierra”, “novelas de tesis”, novelas de la Revolución en México, es decir, producciones particulares en cuanto a la técnica narrativa, temas y estructuración artística de los materiales, que provocaban quizás parámetros de comparación respecto de obras incomparables, desde sus intenciones estéticas, políticas, económicas hasta las influencias dejadas por ellas.

En este sentido, la intención de este trabajo es discutir características de la obra de Horacio Quiroga en el cuento “El hombre muerto”, de *Cuentos de la Selva* (1918), que de alguna manera no fueron destacadas por la crítica de su momento, principalmente el narrador, con el objetivo de desarrollar un análisis, aunque breve, pautado por el indisociable lazo de la forma y del contenido de cualquier obra artística, dialogando a la vez con el realismo particular y las innovaciones que muchas veces fueron encaradas como falta de estilo o madurez profesional por el relieve dado, en sus relatos, a la temática, al regionalismo y al paisaje misionero.

En lo que respecta a la elección del cuento “El hombre muerto”, elegimos no profundizar la cuestión del género fantástico, por parecernos imprescindible tal discusión en muchos otros cuentos de Quiroga, pero no especialmente en éste. Nos detendremos en el intento de puntuar la problemática del realismo, de la relación del contenido y de la forma en el relato, y el cuestionamiento, a partir de los aportes de Rama (1982) y Alves-Bezerra (2008), sobre el carácter transculturador de la obra quiroguiana.

### *Horacio Quiroga y el realismo*

Tânia Pellegrini (2007: 139), en su ensayo “Realismo: Postura e Método”, hace un recorrido histórico sobre el término realismo y sus implicaciones a lo largo de la historia de la literatura y del arte, dando relieve al esclarecimiento de los términos “postura” y “método” realistas para que no solamente se elimine la equivocación entre “real” y “realismo”, sino también entre “realismo” y “Realismo”, caracterizándolos de la siguiente forma:

Este sentido é base da grande controvérsia centrada no objetivo de ‘mostrar as coisas como realmente são’; visto como uma *postura* geral (envolvendo ideologias, mentalidades, sentido histórico, etc.) e um *método* específico (personagens, objetos, ações e situações descritos de modo real, isto é, de ‘acordo com a realidade’), é geralmente aceito como “ilusão referencial”, o que, na verdade, é o seu aspecto de convenção, de “mentira”, de “máscara”, comum a todas as linguagens e estilos artísticos, pois todos eles são convenções.<sup>2</sup>

---

negal (1969) plantean que la primera fase de la producción literaria de Quiroga tiene contornos modernistas, principalmente su primer libro *Los arrecifes de coral*, de 1901.

<sup>2</sup> El sentido del que habla Pellegrini (2007: 139) es el que apunta a partir de los aportes de Williams, (1983: 259): “desenvolveu-se, em termos gerais, como um termo que descreve um *método* e uma *postura* em arte e literatura: primeiro uma excepcional acuidade na representação e de-

Tomados los sentidos de “método” y “postura” para que se caracterice obras de arte, encararemos, desde ahí, el arte narrativo – especialmente la textura de los cuentos – de Horacio Quiroga como poseedora de un método realista, mediante el cual podemos detectar espacios, a veces tiempo, personajes bien definidos, incluso el embate entre una supuesta realidad y acontecimientos fantásticos, a través de descripciones, uso de diálogos, a veces una voz científica advenida de un personaje o del narrador y por el tratamiento de la psicología de sus personajes. Como ejemplo, se sigue un fragmento en el que dice el narrador del cuento “Yaguaí”, último del libro *Cuentos de amor de locura y de muerte*, de 1917:

Allí [en el pozo] se bañaba el fox-terrier, primeiro la lengua, después el vientre, sentado en el agua, para concluir con una travesía a nado. Volvía a la casa, siempre que algún rastro no se atravesara en su camino. Al caer el sol tornaba al pozo, de aquí que Yaguaí sufriera vagamente de pulgas, y con bastante facilidad el calor tropical para el que su raza no había sido creada (QUIROGA, 2005: 56).

El método realista, en Quiroga, conforma la ambientación de los espacios, la caracterización de los personajes y el desarrollo de la trama, que en el género cuento deben estar minuciosamente entrelazados de modo de alcanzar algunos elementos imprescindibles para el efecto total deseado. Trataremos estos aspectos más adelante.

Sobre el realismo, es importante fijar, además, su lugar en la obra quiroguiana, en la medida en que lo que llamamos *método*, a partir de Pellegrini (2007), será seguido, en términos de convención de las formas, por una manera de narrar, y en cierta medida traspasado en su interrelación con el contenido y el efecto total del texto — y esto sin cuestionar el valor artístico, sino pretender un análisis de elementos formales descon siderados por la crítica.

Si en los cuentos de Quiroga encontramos descripciones de la selva misionera, de espacios urbanos, de relaciones sociales establecidas entre trabajadores y patrones, de la relación entre el hombre y la naturaleza, de relatos de muertes trágicas y hechos extraños es porque, en la elaboración de sus temas, el escritor se apropia del método realista, reorganizando la realidad de acuerdo con su intención en cada texto, así como apunta Pellegrini (2007:140) sobre la función realista en cuanto a los temas narrados:

[...] enquanto *postura e método*, o realismo desde o início negou que a arte estivesse voltada apenas para si mesma ou que representar fosse *apenas* um ato ilusório, debruçando-se agora sobre as questões concretas da vida das pessoas comuns, representadas na sua prosaica tragicidade.

Y aunque no fije siempre los cronotopos de tiempo y espacio (en el cuento “El almohadón de pluma” no hay un referente urbano determinado, sino simplemente

---

pois um compromisso de descrever eventos reais, mostrando-os como existem de fato, sendo que aqui, em muitos casos, inclui-se uma intenção política.”

urbano, confiriendo en cuanto a eso una doble significación a la narrativa; en oposición, en cuentos como “A la deriva”, está marcado el ambiente selvático y la presencia colosal del río Paraná), se logra identificar las situaciones y “cuestiones concretas de la vida de la gente común” por la constitución de las escenas y del papel definitivo del narrador.

Así mismo, varios críticos que hablaron de la obra de Horacio Quiroga vieron en sus temas y en el paisaje de la región de Misiones el sentido de su escritura y aunque lo han considerado como un maestro que perfeccionó la técnica del cuento en Latinoamérica, han dado mayor relieve a lo que podríamos señalar como rasgos realistas – lo que entendemos como postura y método —; otros críticos, como se mostró en el inicio de este trabajo, lo han clasificado como costumbrista o criollista:

El autor, al describir lo que su país o región tiene de original, da expresión a lo individual. La nota pintoresca, el color local, lo peculiar de los ambientes, lo típico de los personajes son características de la literatura romántica. [...] De la simple pintura se pasa a la crítica acerba de los malos gobiernos, del atraso social, de las injusticias, del estado de miseria en que se deja vivir al pueblo. [...] El desplazamiento del propósito, que cambia de la pintura de las costumbres al desarrollo del argumento y al interés en lo dramático, convierte al cuadro en cuento (LEAL, 1967:13).

Se afirma que el regionalismo típico del inicio del siglo XX (el cual será base y contrapunto de un cierto regionalismo de la segunda mitad del siglo XX caracterizado como cosmopolita pese la denominación de *literatura regional*) no contempló la temática urbana. Por ello, injustamente se clasificará a éstos textos a partir del nivel de exotismo – el campo y la selva -, y no por una cuestión más bien humana y, por ende, universal:

[...] sabe qué cosa frágil es el hombre pero [que] sabe también que heroico es en su locura y qué sufrido en su dolor, en su genial inconsciencia. Por eso sus cuentos contienen algo más que la crónica de un ambiente y sus tipos, son algo más que historias trágicas, o cómicas, de un mundo extraño. Son profundas inmersiones en la realidad humana [...] (RODRÍGUEZ MONEGAL, 1969:46).

Será por ejemplo el caso del tema de la muerte y de la locura, muy presente en la obra de Quiroga, que promoverá situaciones en las que el hombre se ve a sí mismo fragilizado ante la inminencia e inexorabilidad del fin de la vida. Para ello, el escritor se vale del método realista, pero no se detiene solamente en la pintura de su región y de las costumbres tipificadas – una muerte por ataque de víbora que no sería tan fácil de ocurrir en la ciudad (porque todo eso adviene del objetivo primero: dibujar la gradación de la locura y de las sensaciones y pensamientos ante una situación límite como la muerte) –, sino que da la voz a los sentimientos y sensaciones humanas en momentos límites de la existencia, que pueden ser la propia muerte o la muerte de un ser próxi-

mo. Como nos dice Candido (1993:125) respecto de algunas características del realismo<sup>3</sup>:

O realismo se liga, portanto, à presença do pormenor, sua especificação e mudança. Quando os três formam uma combinação adequada, não importa que o registro seja do interior ou do exterior do homem; que o autor seja idealista ou materialista. O resultado é uma visão construída que pode não ser realista no sentido das correntes literárias, mas é real no sentido mais alto, como acontece na obra de Proust [...]

Es el caso del cuento “El hombre muerto”, del libro *Cuentos de la selva*, de 1918, en el que se cuenta la historia de un hombre, morador y trabajador del campo, en la región de Misiones, quien se hiere con su propio machete. Todo el cuento se desarrolla a partir del accidente que provocará, al final del relato, la muerte del hombre. Nada anormal ocurre y la secuencia de hechos es corta: trabajo en el bananal; accidente; descanso en la gramilla; muerte. Sin embargo, el tiempo y el espacio se reorganizan a partir de las sensaciones del herido por el fluir de su conciencia, captado por el narrador en sus movimientos de acercamiento y alejamiento de la escena que más adelante veremos detenidamente.

### ***Forma(s) y contenido(s): el cuento y el narrador quiroguiano***

Según Cortázar (1999), maestro del género cuento y observador atento de la literatura universal, dice que el cuento y la novela se diferencian en cuanto a su efecto y su construcción, de manera que se los puede comparar analógicamente con la fotografía y el cine, respectivamente. La limitación, menos páginas y más elementos estructurales, por parte del cuento, hace que el escritor produzca un recorte preciso, un universo narrativo autónomo que resulta autosuficiente en su espacio y en sus significaciones.

El maestro de Quiroga, Edgar Allan Poe, en su *Filosofía de la composición*, escrito en 1846, llamó *unidad de efecto* a la totalidad de sentido e impresión que el texto provoca en el lector (que en la mayor parte de las veces coincide con la que quiso producir el autor), independientemente del tema elegido, siendo la brevedad muy importante para la concreción del tono pretendido, ya que, para el norteamericano, los textos que uno pueda leer de una vez, de “una sentada”, exigen una concisión y elaboración más consistentes que en textos largos, como la novela, en la que los detalles e informaciones que componen la trama pueden ser agregados de acuerdo con su desarrollo en exten-

---

<sup>3</sup> Candido (1993) no lo especifica, pero el realismo del que habla es el que Pellegrini (2007) identifica como método. Lo entendemos así por la contraposición que postula entre realismo y realidad, verdad y verosimilitud, además de la descripción que desarrolla respecto de la obra de Proust, diferenciando una vez más el Realismo – que llama corrientes literarias – de la vertiente moderna del método realista que practicó Proust.

sión<sup>4</sup>. En este sentido, en oposición a la construcción novelesca, siguiendo el aporte de Cortázar (1999:348), a parte de la similitud con la fotografía, el cuento debe ser trabajado en profundidad — no en su posible acepción metafísica o psicológica —, y verticalmente, conjugando tiempo y espacio en una forma condensada, ya sea por el predominio de la *tensión*, ya sea por el de la *intensidad*<sup>5</sup>, significando en todos sus elementos para que nada que aparezca en el cuento figure sin necesidad para la *unidad de efecto*: “[...] tão secreto e dobrado sobre si mesmo, caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário.”

Perfeccionador de la técnica del cuento breve, Horacio Quiroga conjugó las enseñanzas teóricas y prácticas de Poe, agregándoles su gusto por los temas humanos — sufrimiento, muerte, miedo, locura — además de crear un narrador particular, fronterizo<sup>6</sup>, que no se restringe a la frontera como espacio físico, sino más bien se explyea en su constitución como categoría literaria (narrador), que por ser fronterizo, no puede ser clasificado como objetivo, realista, regionalista, criollista, modernista, como ya lo caracterizaron.

Como ya se dijo, la subjetividad de los personajes de Quiroga es tratada en profundidad (RODRÍGUEZ MONEGAL, 1969: 49), lo que implica manejar de manera particular las otras categorías narrativas — como el tiempo, espacio y el punto de vista — además de no crear a los personajes como tipos, sino más bien abrir un espacio a la individualidad para que se desarrollen las problemáticas humanas, ya sea por la relación hombre y naturaleza (física y la propia naturaleza humana, en cierta medida débil ante la magnitud y misterio de la naturaleza física), ya sea por la relación entre seres humanos (se añade también la singularidad que presentan los personajes animales de Quiroga en su psicología).

A respecto, dice Alves-Bezerra (2008: 65):

[...] não há exterioridade sem interioridade, pois os movimentos, tanto dos personagens

<sup>4</sup> Según Cortázar (1999:348) la novela se desarrolla en extensión y horizontalidad, como las películas de cine; el cuento, en cambio, por su brevedad, se desenvuelve en verticalidad y profundidad, las cuales, juntas, en imbricada relación con la *intensidad* y la *tensión*, hacen que la trama sea significativa en todos sus elementos; esto metafóricamente expuesta en la imagen del “caracol del lenguaje”.

<sup>5</sup> Para Cortázar (2009: 356), la *tensión* y la *intensidad* son características de los cuentos y el predominio de una de las dos confiere a un relato el tono y el ritmo que serán logrados, además, por la conjunción de los elementos narrativos. Por intensidad, el autor entiende la “eliminação de todas as idéias ou situações intermediárias, de todos os recheios ou fases de transição que o romance permite e até exige” y por tensión entiende “uma intensidade de outra ordem, [...] que se exerce na maneira como o autor nos aproxima lentamente do que é contado.”

<sup>6</sup> Alves-Bezerra (2008) ve al narrador quiroguiano como fronterizo en su constitución como categoría de la narrativa, puesto que conforma características similares en cuentos que transcurren tanto en la frontera de la Argentina y el Brasil o la Argentina y el Paraguay, como también en cuentos urbanos, porque el “universo subjetivo dos personagens é explorado na maioria dos contos de Quiroga, sem tratar necessariamente de patologias” (2008: 63). Es el caso del cuento “El hombre muerto”.

humanos quanto dos animais de Quiroga, são claramente marcas de uma singularidade. De modo que dicotomizar entre o exterior e o interior significa perder a articulação (a) do personagem – forçadamente dividido na análise – entre seus desejos e suas ações; e (b) das relações entre narrador e seus personagens.

En el cuento “El hombre muerto”, tenemos la profunda asimilación entre narrador y personaje, comenzando por la descripción del accidente por medio de verbos en pretérito imperfecto, alterando la configuración del tiempo de manera de traer el hecho hacia el presente, porque es lo que provocará la explosión subjetiva del personaje-herido. A lo largo del relato, como consecuencia de la apropiación del punto de vista del personaje por parte del narrador, la secuencia temporal cronológica avanza lentamente (“No han pasado dos segundos: el sol está exactamente en la misma altura...”, p. 106; “...deben ser las doce. [...] Alguien silba. [...] Es el muchacho que pasa todas las mañanas hacia el puerto nuevo, a las once y media.”, p. 107; “Nada, nada ha cambiado. Sólo él es distinto. Desde hace dos minutos su persona, su personalidad viviente...”, p. 107); y es superpuesta por la secuencia temporal de pensamientos desordenados del hombre herido, alternando lo que ve – el bananal, el muchacho del puente, su propia casa, su rutina reflejada en el espacio físico – y lo que piensa, provocado por el accidente y amenazado por la muerte inminente e inexorable.

Una vez más, se presenta el narrador: por su identificación con el estado del personaje, se configura el ritmo de la narrativa y un acercamiento del narrador a las escenas; al mismo tiempo, por la misma identificación, el narrador se aleja de la escena cuando en la voz de la conciencia del personaje se escucha la certeza de la muerte. Por ejemplo, en el fragmento: “Pero entre el instante actual y esa postrera expiración, ¡qué de sueños, trastornos, esperanzas y dramas presumimos en nuestra vida! ¡Qué nos reserva aún esta existencia llena de vigor, antes de su eliminación del escenario humano!” (QUIROGA, 2008: 106). Aquí, el narrador se acerca al sufrimiento del hombre herido por el machete, luego de dar voz a su conciencia perturbada por la herida que podrá matarlo. Dos párrafos antes, el narrador dice: “Apreció mentalmente la extensión y la trayectoria del machete dentro de su vientre, y adquirió fría, matemática y inexorable, la seguridad de que acababa de llegar al término de su existencia” (QUIROGA, 2008: 106), asimilando el sufrimiento del personaje que, aunque esté seguro de su destino fatal, resiste física y psicológicamente al fin de la vida. Los movimientos del narrador son marcados textualmente por la explícita superposición de voces – en el caso del acercamiento – y por la explícita demarcación de la sensación del personaje como otro (“apreció”, “adquirió”), en el caso del alejamiento. Otra marca que se muestra por la apropiación del punto de vista es la observación del entorno. Mientras el narrador nos cuenta los devaneos del personaje que demarcan su resistencia a la muerte, vemos el entorno por los ojos del personaje, que divaga sobre su rutina con el intento de entender cómo pudo herirse a sí mismo con su propio objeto de trabajo que hacía tantos años manejaba con seguridad:

¡Pero no es posible que haya resbalado...! El mango de su machete (*pronto deberá cambiarlo por otro; tiene ya poco vuelo*) [...] ¡Qué pesadilla! ¡Pero es uno de los tantos días, tri-

vial como todos, claro está! Luz excesiva, sombras amarillentas, calor silencioso de horno sobre la carne, que hace sudar al malacara inmóvil ante el bananal prohibido.” (QUIROGA, 2008: 106).

Todavía resiste el personaje herido y el narrador propone el cambio de mango del machete (que sigue enterrado en el vientre del hombre) por la posibilidad que marca el adverbio + verbo deber en futuro + cambiar en infinitivo. El empático narrador sigue: “Puede aún alejarse con la mente, si quiere; puede si quiere abandonar un instante su cuerpo y ver desde el tajamar por él construido, el trivial paisaje de siempre: el pedregullo volcánico con gramas rígidas; el bananal y su arena roja [...]” (QUIROGA, 2008: 109) y sigue con la observación del ambiente rutinario bajo el punto de vista del hombre, alejado de su propio cuerpo (y por tanto viendo de otra perspectiva su condición de muerte inminente); como se dijo, hasta el momento en que él, el hombre, se ve a él mismo herido y acostado al pie del poste: “Y al pie de un poste descascarado, echado sobre el costado derecho y las piernas recogidas, exactamente como todos los días, puede verse a él mismo, como un pequeño *bulto* asoleado sobre la gramilla, descansando, porque está muy cansado” (QUIROGA, 2008: 109). En ese punto, el narrador no sólo se aleja de la escena, sino que también aleja al personaje que sufre, con el intento de acompañar la persistente fuerza en resistir que presenta el personaje; y lo hace esto porque la muerte se aproxima (la cual es narrada en el párrafo siguiente). Cuando el hombre se aleja de sí mismo y se puede ver, se ve como un “pequeño bulto” de la misma manera que lo verá su caballo, al sentir que su dueño ha muerto. Eso es significativo para mantener la posición de empatía del narrador que asume el punto de vista del caballo del hombre, que desde que llegó al bananal para trabajar lo espera para volver a casa; el hombre ha muerto y el caballo lo supo en su momento, por eso no se atrevió a acercarse al dueño mientras agonizaba en su delirio de muerte, y sólo lo hizo cuando sintió que su dueño definitivamente “ha descansado”. Esta escena, que sella el fin del cuento, se liga a una anterior en la que el hombre intenta mantener su sanidad por medio de la reflexión de los hechos cotidianos y, al observar su alrededor, como señalamos anteriormente, ve los fragmentos de su rutina en cada objeto y paisaje. Entre ellos, encuentra su caballo, su “malacara”, al que califica como *cauteloso*: “¡Ya ése es su bananal; y ése es su malacara, resoplando cauteloso ante las púas del alambre! Lo ve perfectamente; [el hombre] *sabe* que [el caballo] *no se atreve* a doblar la esquina del alambrado, porque él [el hombre] *está echado* casi al pie del poste” (QUIROGA, 2008:108) De esa manera, está reforzada la relación de empatía entre narrador y personajes, aunque con el caballo la relación sea inversa, por mantenerse alejado mientras la muerte no es cierta y acercarse cuando siente la concreción del hecho fatal:

“Pero el caballo rayado de sudor, e inmóvil de cautela ante el esquinado del alambrado, ve también al hombre en el suelo y no se atreve a costear el bananal como desearía. Antes las voces que ya están próximas - ¡Piapiá! -, vuelve un largo, largo rato las orejas inmóviles al *bulto*: y tranquilizado al fin, se decide a pasar entre el poste y el hombre tendido que ya ha descansado” (QUIROGA, 2008:109).

## ¿Quiroga transculturador?

Ángel Rama (1982), a partir del estudio sociológico de Fernando Ortiz sobre Cuba (*Contrapunteo del tabaco y del azúcar*, 1940) desarrolla el concepto de transculturación en la narrativa latinoamericana, a partir de la hipótesis de que es un proceso que caracterizará cierta literatura de Latinoamérica, además de ser una propuesta consciente de un grupo de escritores a fin de resolver un antiguo conflicto del inicio del siglo XX entre los regionalistas y los vanguardistas. Rama considera a la década del 30 como el marco de las primeras producciones, e ubica su culminación en las décadas de los 50 y los 60 (marco del “Boom”) como la etapa más significativa, porque surgen las producciones que tratan en su forma y en su contenido los problemas culturales de los países, dibujando, en su interior, huellas comunes de la identidad latinoamericana aceptada y encarada, ahora, como heterogénea (CORNEJO POLAR, 2003), híbrida (Canclini, 2003) y, por eso mismo, capaz de representarse ya no más como una ilusión romántica de nación y cultura — tampoco como la literatura empecinada del neorrealismo en Brasil, como postulan Candido (2006) y Bosi (1965) para la literatura en la década del 30, época de narrativas más comprometidas con el cuadro sociopolítico de determinadas regiones, dejando en segundo plano las cuestiones estéticas.

Como consecuencia de este razonamiento, Horacio Quiroga quedaría en los bordes de la literatura contemporánea al inicio del siglo XX por ser considerado, generalmente, por la crítica, como un regionalista tradicional. Además de que su producción artística sea ubicada en un período anterior al que Rama considera el marco del regionalismo transculturador.

Sin embargo, es posible encarar la literatura de Quiroga con esta clave de interpretación y de sentido sociocultural pues, como postula Alves-Bezerra (2008:32):

se lermos Quiroga a partir de alguns pressupostos da transculturação, podemos notar que tal processo de transmutação na literatura regionalista latino-americana deu-se de maneira muito mais paulatina, e não foi fruto da vontade de determinado grupo de escritores, tampouco de polêmicas gremiais como a dos vanguardistas. Sem tal ressalva, o conceito de Ángel Rama fica inexoravelmente limitado em seu uso para somente a partir dos anos trinta e para os escritores regionalistas, o que impediria sua aplicação a Quiroga, de antemão categorizado como <<regionalista tradicional>> - em oposição a um <<regionalismo transculturador>>, surgido apenas a partir dos anos 30.

Alves-Bezerra pondera las postulaciones de Rama porque ve anticipados, en la literatura de Horacio Quiroga, los rasgos transculturadores en los tres aspectos que el crítico uruguayo afirma que forman parte del procedimiento de construcción narrativa. Serían el aspecto lingüístico, la cosmovisión y la composición literaria, que, en la obra de Quiroga, serán estudiados por Alves-Bezerra con atención especial en la construcción del narrador fronterizo. En su hipótesis, el profesor brasileño encuentra la frontera en Quiroga como metáfora de su propia obra, en cuanto a parte de su temática, en cuanto a su estética y en cuanto a su estructuración narrativa. Nos parece importante

profundizar el estudio del narrador, como intentamos hacerlo anteriormente, porque es por su construcción que operan los tres aspectos del proceso transculturador y es por su acción polifacética<sup>7</sup> en la trama (como vimos en el cuento “El hombre muerto”) que se desarrollará el refuerzo de la *unidad de efecto*.

Si volvemos al cuento, vemos anticipado desde su título el final del relato. De esa forma, podemos decir que el tema desarrollado por Quiroga en “El hombre muerto” no es exactamente la muerte de un hombre, sino, más bien, el proceso mental de sufrimiento y resistencia (humanos) ante el misterio que no se comprende, pero se espera que llegue a pasar en cualquier momento<sup>8</sup>, como dice el narrador:

La muerte. En el transcurso de la vida se piensa muchas veces en que un día, tras años, meses, semanas y días preparatorios, llegaremos a nuestro turno al umbral de la muerte. Es la ley fatal, aceptada y prevista; tanto, que solemos dejarnos llevar placenteramente por la imaginación a ese momento, supremo entre todos, en que lanzamos el último suspiro (QUIROGA, 2008: 106)

En el balance de las acciones, vemos que la mayoría de los hechos se pasan en la mente perturbada del personaje y sus esfuerzos para resistir a la idea de entregarse a la muerte y aceptarla como irreversible son rasgos de la naturaleza humana, no están limitados por ningún tipo de regionalismo. Sin embargo, los movimientos de resistencia, en este cuento, están motivados por la observación del ambiente circundante, que, para el personaje, conforma su constitución como sujeto, ya que su única actividad, la que faltamente le saca la vida, es su trabajo en el campo.

El ritmo, el flujo temporal, como ya comentamos anteriormente, transcurre de acuerdo con los movimientos de la conciencia del personaje y esa impresión es marca-

---

<sup>7</sup> Pablo Rocca (2000: 15) en su artículo “El campo y la ciudad en la narrativa uruguaya” dice: “Sólo estos uruguayos [Quiroga, Bellan y Ferreiro] de los veinte lograron aprender del cine – como con mayor afinación lo estaban haciendo Joyce o Faulkner – el manejo múltiple de los planos narrativos, los cambios y simultaneísmo en el punto de vista, el ritmo dinámico, la desolemnización del discurso, la composición y la síntesis.”

<sup>8</sup> Piglia (1987). En una de sus tesis, Piglia dice que los cuentos siempre cuentan dos historias. En el caso de Quiroga, que muchas veces desarrolló su técnica bajo la influencia de Poe, para Piglia, la segunda historia estaría escondida bajo la primera que está en la superficie. Esta sería una característica de los cuentos llamados de *enredo*, en los que la trama es el elemento más trabajado para dar cuenta del final sorprendente y en los que predomina la *tensión*. En oposición, hay los cuentos llamados de *atmósfera*, en los cuales la segunda historia está entrelazada a la primera y no es revelada al final, sorprendentemente, como en Poe. En ellos, predomina lo que Cortázar (1999) llamó de *intensidad*, lo que confiere el ritmo más lento y la percepción de que nada ocurre, debido a la apertura a la representación de la conciencia. En algunos cuentos de Quiroga, nos arriesgamos a decir que esas características se mezclan, enriqueciendo su abanico literario y deconstruyendo su unilateralidad de temas y formas, como el cuento “El hombre muerto”, en que la *tensión* comúnmente asociada a Quiroga por sus relatos de terror y misterio, se deshace en *intensidad* ya en el título, y exacerbada a lo largo del texto por los elementos que venimos destacando desde el inicio de este trabajo.

da en el texto con el estancamiento del tiempo cronológico en los verbos utilizados por el narrador. En sintonía con la sensación de tiempo prolongado – en relación al momento del accidente y estancado en relación al hecho futuro, la muerte – el tiempo de la naturaleza se arrastra, pasando lentamente como comenta en varios momentos el narrador, conjugando de cierta manera el modo de vida del campo y, si se quiere, un elemento más para el refuerzo de la relación empática entre narrador y personajes. En este sentido, si en el lenguaje de este cuento quiroguiano no vemos tan claramente las marcas transculturadoras<sup>9</sup>, las encontraremos concentradas en la estructura narrativa que a la vez conjugará la cosmovisión y el misterio ontológico de la muerte, y los elementos narrativos que darán cuenta de la ampliación de las significaciones del tono y de la *unidad de efecto*.

Rama dice que el descubrimiento de los transculturadores fue el “pensar mítico” y en un fragmento caracteriza estructuralmente al regionalismo transculturador en cuanto a su otro descubrimiento:

O vanguardismo contestou o discurso lógico-racional que manipulava pela literatura e que, seja como linguagem referencial, seja como remissão a símbolos, o romance regional aplicava a fundo. [...] Também pôde estender seus efeitos [...] por meio das margens imprecisas da consciência, dos estados oníricos ou das comoções anímicas, mas sobretudo pela incorporação dos mecanismos do chamado <<ponto de vista>>, que dissolvi- am a suposta objetividade narrativa (RAMA, 1974:222 *apud* ALVES-BEZERRA, 2008:45).

Curiosamente, Rama caracteriza el regionalismo transculturador a la manera como venimos describiendo la narrativa de Quiroga, sin profundizarnos, es válido recordar, en la cuestión del género fantástico. Sin embargo, para concluir, podríamos arriesgarnos a decir que el “pensar mítico” en Quiroga, en extrema imbricación con la forma narrativa que analizamos, se compone de una doble fuente: a) el “pensar mítico” en el que están envueltos los misterios de la naturaleza humana, por tanto, un “pensar mítico universal”; y b) el “pensar mítico” de la naturaleza física, en el que están involucrados lo oculto, lo telúrico, que, en la América Latina, fue muy investigado y asumido como parte y cierce de la identidad del continente. Aunque haya contraposiciones, lo fantástico que instrumentalizó Quiroga en muchos de sus cuentos, que no es el caso de “El hombre muerto”, será un elemento más de lo ambiguo, de lo incierto, de la vacilación que lo caracterizará, según la nomenclatura de Alves-Bezerra (2008), como ejemplar de la *frontera*, en sus múltiples significados.

---

<sup>9</sup> En otros cuentos de Quiroga, la lengua es reflejo de la cosmovisión y en conjunto con la temática y con el ambiente fronterizo, revela conflictos de poder, sometimiento y prestigio en un contexto ideológico de tensión de la historia argentina de inicios del siglo XX.

## Referencias

ALVES-BEZERRA, W. *Reverberações na fronteira em Horacio Quiroga*. São Paulo: Humanitas/FAPESP, 2008.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2003.

CANDIDO, A. Realidade e Realismo (via Marcel Proust), in: *Recortes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, pp. 123-129.

\_\_\_\_\_. Crítica e sociologia, in: *Literatura e sociedade*. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006, pp. 13-26.

CORNEJO POLAR. Introducción, in: *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. 2 ed. Lima: CELACP – Latinoamericana Editores, 2003, pp. 9-30.

CORTÁZAR, J. Alguns aspectos do conto, in: *Obra Crítica v. II*. Org. de Jaime Alazraki. Trad. de Paulina Wacht e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LEAL, L. *El cuento hispanoamericano*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1967.

MENTON, S. *El cuento hispanoamericano*. México: Fondo de Cultura Económica, 1964.

PELLEGRINI, T. “Realismo: Postura e método”, *Revista Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 42, n. 4, dezembro 2007, pp. 137-155.

PIGLIA, R. Tesis sobre el cuento, in: *Formas Breves*. Buenos Aires: Editorial Anagrama, 1986.

POE, E. A. Filosofia da composição, in: *Poemas e ensaios*. Rio de Janeiro: Globo, 1987, pp. 109-121.

QUIROGA, H. *Cuentos de la selva*. Posadas: Editorial Beeme, 2008.

\_\_\_\_\_. *Cuentos de amor de locura y de muerte*. Buenos Aires: Centro Editor de Cultura, 2005.

RAMA, Á. Literatura y cultura, in: *Transculturación narrativa en América Latina*. 3 ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 1987, pp. 11-56.

ROCCA, P. “El campo y la ciudad en la narrativa uruguaya – 1920-1950”, *Revista Fragmentos* Florianópolis, n. 19, jul-dez./2000. pp. 7-28.

RODRÍGUEZ MONEGAL, E. Horacio Quiroga. Vida y creación, in: *Narradores de esta América*. Montevideo: Editorial ALFA, 1969.

## Leitura estilística de *Zeus ou a menina e os óculos*, de Maria Lúcia Medeiros

---

### **Emídio Júnior Santos Bahia**

Graduado em Letras, pela Universidade do Estado do Pará. Foi monitor bolsista do Departamento de Língua e Literatura e bolsista de Iniciação Científica PIBIC/UEPA/FAPESPA. Orientador: Prof. Me. Wenceslau Otero Alonso Júnior.  
e-mail: emidiobahia@hotmail.com

**Resumo:** Este estudo elucida o sistema estilístico dos contos *Sounds* e *Ter, Ser* do livro *Zeus ou a menina e os óculos*, de Maria Lúcia Medeiros. O objetivo da pesquisa é analisar os textos com base na metodologia estilística, seguindo o ramo da fonostilística. O procedimento poético-expressivo dos textos é descrito por meio da identificação das figuras de estilo e a sua relação com os sentidos empregados na narrativa. Isso leva à caracterização do estilo no intuito de esclarecer como a autora utiliza esses procedimentos estilísticos. Os resultados apontam que a autora emprega procedimentos estilísticos variados no intuito de inovar a narrativa, propondo a volta ao fazer artístico para e pelos vocábulos, utilizando diversas figuras de estilo no intuito de “condensar” a linguagem e torná-la expressiva.

**Palavras-chave:** Proesia. Estilística. Maria Lúcia Medeiros.

**Abstract:** This study aims to elucidate the stylistic system of tales *Sounds* and *Ter e Ser*, the book *Zeus or girl and the glasses*, Maria Lucia Medeiros. The research objectives are to analyze the texts based on stylistic methodology, describe the procedure poetic-expressive of these through the identification of figures of speech and its relationship with the senses employed in the narrative and describe the style to clarify how the author uses these stylistic procedures. The methodological procedures are guided on theoretical methods of literary stylistics following the branch of phonostylistics. The results indicate that the author employs stylistic procedures varied in order to innovate the narrative, proposing a return to making art for and by words, using various figures of speech in order to "condense" the language and make it expressive.

**Keywords:** Proesia; Stylistics; Maria Lucia Medeiros.

---

### *Introdução*

O presente trabalho trata dos fenômenos estilísticos na prosa de Maria Lúcia Medeiros (ML), especificamente no livro *Zeus ou a menina e os óculos* (ZMO), publicado pela editora Roswitha Kempf no ano de 1988. Parte-se do seguinte

problema: como são eligidos estilisticamente os contos *Sounds* e *Ter, Ser* de Maria Lúcia Medeiros? Uma das hipóteses para a solução da interrogativa é que a autora, antes de tudo, é uma leitora e, segundo dados biográficos e críticos, a poética de Maria Lúcia está ligada a certa influência recebida pela leitura de Guimarães Rosa. Outra hipótese é que a autora estaria ligada a um sistema estético que compreende a literatura como um fazer poético, um fazer que tem um fim em si mesmo, logo, uma descrição do procedimento estilístico da autora nos contos solucionaria o questionamento.

Esse estudo evidenciou-se necessário após leituras da prosa de Maria Lúcia no decorrer da graduação em Letras e após a leitura da crítica sobre a obra da autora que indicam um enfoque mais ligado à interpretação da obra por um viés psicanalítico ou abordando a infância e a memória nos contos, não abrangendo relações sobre o estilo da escrita de Maria Lúcia. Logo, o trabalho é uma contribuição aos estudos sobre os textos da autora no intuito de ampliar sua recepção dentro dos estudos literários e mais especificamente, nos estudos poético-estilísticos.

No entanto, faz-se necessária utilização de meios demasiado estranhos aos olhos de alguns mais ortodoxos para contemplar as incursões na obra da autora. O trabalho possui uma sistemática metodológica, a estilística, mas utiliza-se vez por outra de conceitos de outras áreas para o esclarecimento de determinados termos ou para o desenvolvimento da linha de raciocínio empregada.

Os objetivos da pesquisa são analisar os contos com base na metodologia elencada, de base estilística; descrever o procedimento poético-expressivo nos contos por meio da identificação das figuras de estilo e a sua relação com os sentidos empregados na narrativa e caracterizar o estilo nos contos.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa utilizados na tessitura do trabalho pautam-se nos métodos teóricos da estilística literária que utilizam como procedimento analítico a fonostilística, abordando também conceitos da teoria da poética e principalmente da teoria da poesia.

No que concerne à estrutura, o trabalho está desenvolvido no seguinte eixo: no primeiro momento, abordam-se os fundamentos principais do trabalho com uma explicação da teoria estilística e o procedimento da expressividade poética, passando pelas noções de estilo, sons e expressividade, traçando um fio condutor do procedimento poético da autora relacionado ao conceito e ao fazer poético-expressivo da autora. No segundo momento, realiza-se a análise de dois contos do livro *Zeus ou a menina e os óculos*, levando em consideração os procedimentos metodológicos elencados para o estudo. E por fim, são tecidas as considerações finais sobre o fazer poético de Maria Lúcia e a sua relação com a “proesia”.

## **1. Notas sobre a estilística**

### **1.1. O estilo e a expressividade**

Estilística, eis um termo de difícil definição. A estilística é uma área da ciência da linguagem que estuda a expressividade e tem como objeto o “estilo”. Mas, o que seria o estilo? Martins (2008) adverte que há várias acepções da palavra estilo em vários

empregos peculiares de acordo com as proposições teóricas, destacamos algumas:

O estilo é a obra (Buffon); Estilo é o que há de peculiar e diferencial numa fala (Dámaso Alonso); Estilo é o aspecto do enunciado que resulta de uma escolha dos meios de expressão, determinada pela natureza e pelas intenções do indivíduo que fala ou escreve (Guirand); Estilo é o conjunto objetivo de características formais oferecidas por um texto resultado da adaptação do instrumento linguístico às finalidades do ato específico em que foi produzido (Herculano de Carvalho) (MARTINS, 2008, p. 18-19).

A escolha dessas conceituações de estilo não foi ao mero acaso. Escolhemos aquelas definições que mais se aproximam as ideias e objetivos expostos no trabalho. Todas essas definições seguem um eixo particular de pensamento: o estilo enquanto um modo particular de utilização da linguagem de acordo com as finalidades pretendidas. Nesse caso, a finalidade pretendida seria a expressividade. É nessa concepção que o termo estilo é empregado neste estudo.

Em se tratando de estilo como fenômeno de expressividade de um gênero literário, deve-se levar em consideração o conjunto de procedimentos formais – nesse caso, entendem-se formais como estruturantes, materiais, utilizados na realização artística – que o caracterizam. Logo, o estilo de um conto será diferente do estilo de um romance ou de um quadro, pois os materiais utilizados são de natureza, até certo ponto, distintas.

O estilo do ponto de vista da expressividade literária é um modo peculiar de utilização da linguagem com uma finalidade expressiva. No entanto, para que ocorra a expressividade, deve haver um caráter não meramente acidental, e sim de um conjunto de escolhas realizadas pelo artista com a finalidade de produzir prazer estético no leitor, que será fruto de procedimentos não meramente estruturais em si mesmo, mas da operatória das forças psíquicas que contemplarão os elementos de composição da obra como estrutura poética.

Monteiro (1991, p. 17) acredita que a característica fundamental da expressividade reside na habilidade dos conteúdos de produzir elementos evocatórios ou conotações, por meio de sua força apelativa. Contudo, adverte que a expressividade não está na forma linguística, mas na capacidade evocatória do referente. E exemplifica afirmando que a palavra *oceano* só é poética por estar associada a uma série de sensações, como imensidão, medo, profundidade etc. Dubois corrobora com essa compreensão afirmando que a capacidade expressiva do material verbal não reside em si mesmo, mas representa a soma das experiências linguísticas do receptor (DUBOIS *apud* MONTEIRO, 1991, p. 16).

No que concerne à estilística fônica, Câmara Jr. (1997) afirma que essa vertente estuda a expressividade dos vocabulários por meio da sua materialidade fônica, abordando todas as figuras de linguagem que descrevem essa expressividade, como as assonâncias, aliterações, onomatopeias, homofonia e homografia, ritmo do verso, musicalidade das palavras etc. Já a estilística léxico-semântica estuda a expressividade por meio da escolha vocabular empregada, o uso, por exemplo, de diminutivos de cunho pejorativo, da sinonímia. O emprego dos vocábulos em determinados campos semânti-

cos, as hipérboles, os neologismos são todos instrumentos utilizados nos estudos da léxico-estilística. E por último, a estilística sintática, que analisa as escolhas sintáticas e a sua sugestão expressiva. O emprego do hipérbato quebra de ordem em uma sequência sintagmática, a introdução de um poema no meio de um discurso em prosa são objetos de estudo nesse campo da estilística.

Todas essas áreas da estilística estudam o texto literário por prismas diferenciados, como é descrito, mas todas possuem uma finalidade comum: o estudo da expressividade estética, como essa expressividade estética está sistematizada e como ela ocorre. A seguir, passaremos ao campo específico da estilística do som ou fonoestilística, base principal para o estudo da obra de Maria Lúcia Medeiros.

## 1.2. Os sons e a expressividade

Em 1964, no prólogo a *El otro, el mismo*, Jorge Luis Borges observa, a partir das considerações à Walter Peter, que todas as artes tendem à condição da música, pois nela o “el fondo es la forma”, uma vez que não podemos relatar uma melodia do mesmo modo que relatamos um conto. E a poesia, admitindo esse ditame, seria uma “arte híbrida: uma sujeição de um sistema abstrato de símbolos, a linguagem, com fins musicais”.

Na estilística, o estudo dos sons e da sua expressividade é questão de primeira ordem. Monteiro (1991) começa a sua abordagem sobre o sistema fonético e o seu procedimento expressivo definindo um ponto chave na área da linguística, a arbitrariedade do signo linguístico. Indaga-se qual a relação existente entre um significante e as significações, entre o som (nesse caso entendido também como matéria significante) e o sentido.

Em matéria de estudo estilístico, a expressão sonora e as suas sugestões semânticas têm relação direta. É inegável que certas palavras possuem uma correlação entre esses dois campos dicotômicos, a expressão sonora e a sua percepção psíquica (significante) e os conceitos relacionados (significado). Monteiro (1991, p.81) exemplifica citando Sócrates, que a capacidade expressiva de determinados fonemas é bastante evidente: o fonema / r / sugere a ideia de movimento (correr, rasgar, sentar), já o fonema / l / expressa a sensação de deslizar e o / o / insinua formas arredondadas. Conclui que certos vocábulos evocam elementos de ordem expressiva no interlocutor, sugerindo uma vinculação espontânea entre o som e o sentido, fugindo até certo ponto do conceito de arbitrariedade do signo apontado por Saussure.

No entanto, não entraremos no mérito da causa, pois não é objetivo do trabalho uma incursão nesse campo. Trataremos tão somente da expressividade provocada pelos sons e a sua capacidade de sugestão de significados. O fato é que apesar da sugestão de arbitrariedade, o significado e o significante estão alicerçados em um sistema cultural e torna-se evidente que a motivação sonora possui um poder de sugestão semântica que variará de acordo com os contextos. Afirma Jespersen (1964 *apud* MONTEIRO, 1991, p. 85) que “a motivação sonora existe em determinadas palavras e que em nenhuma língua ela ocorre em todas as situações, cabendo ao linguista delimitar os domínios que os fonemas possuem propriedade expressiva”.

Logo, a expressividade de determinados fonemas ou vocábulos não estará exa-

tamente na matéria, na palavra tal, no fonema x, mas no emprego desses em determinado sistema, em um contexto que produzirá o efeito expressivo, desencadeando imagens ou sensações pertinentes ao significado. E o contexto que essa expressividade melhor se aflora é no discurso poético. Monteiro (1991, p. 80) diz que,

nesse campo, a nosso ver, é possível manter uma posição menos vulnerável, sobretudo pelas evidências da linguagem literária, em que o significado deixa de ser unívoco para ganhar múltiplas dimensões. São estas que constroem e enlarguem a rede de conotações do signo, quanto então o sistema aproveita as características acústico-articulatórias do significante, com o fim de refletir e alimentar as variações do significado.

Fonemas e prosomemas (acento, ritmo, altura, entoação) constituem um complexo sonoro importantíssimo em matéria de expressividade (Cf. MARTINS, 2008, p.45). Todos esses elementos, ou matéria fônica, desempenham finalidade expressiva de acordo com os empregos, provocando imagens e significados no leitor.

Entre os autores que tratam desse campo da estilística fônica, destacamos três: Maurice Grammont, Henri Morier e Charles Bally. Afirmando esse último que o potencial expressivo de determinados fonemas resultam da natureza da articulação que sugerem ideias que correspondem à significação das palavras ou frases. A expressividade resulta de um parelramento de valor fonético e elementos significados. Logo, como destaca Martins (idem): “o potencial de “escuridão” da vogal / u / se aproveita em *escuro, nocturno*, mas é recusado em *luz, diurno*” (grifos da autora).

Quando não há esse parelramento, essa relação direta entre som e a articulação da palavra, entre o significante empregado e o significado, essa expressividade não ocorre dentro do fato literário, constituindo então um sistema de grau zero, ou de arbitrariedade. Igualmente, caso haja relação entre os termos citados, corresponde então ao que se denomina “motivação sonora”, tido como de natureza da linguagem poética, conforme cita Martins (2008, p. 47).

Martins (idem, ibidem) cita com base na obra de Walter Porzig<sup>1</sup>, que a neutralização do caráter arbitrário do som linguístico se distingue em três aspectos: a *imitação sonora*, a *transferência sonora* e a *correspondência articulatória*. A imitação sonora ocorre por meio da imitação, ou onomatopeias, que são variadas e distintas de acordo com a língua. A segunda se realiza através da sugestão de impressões sensoriais não-auditivas por meio dos sons. O terceiro aspecto, correspondência articulatória, realiza-se por meio do movimento de articulação do som e a ideia que exprime, como, por exemplo, a vogal arredondada / o / ligar-se a ideia de física de redondo como em “bola” e “ovo”.

Essa relação som – ideia abstrata ocorre, segundo Martins, citando Grammont, pela faculdade humana de comparar, classificar ideias, associar conceitos e impressões fornecidas pelos sentidos. Isso se dá de tal modo que ideias abstratas são facilmente

---

<sup>1</sup> *El Mundo Maravilloso del Lenguaje: problemas, métodos y resultados de la lingüística moderna*. Madrid: Gredos, 1963.

associadas à ideia de cor, som, peso, como, por exemplo, ideias claras, profundas, coração leve etc.

Nesse sentido, a linguagem fornece subsídios para o desenvolvimento dessas associações em que uma impressão intelectual pode ser transmitida por meio de uma associação de ordem sensorial, indo até a relação sinestésica de mistura de sensações para a expressão de uma ideia, como por exemplo sons claros, duros; vogais claras, escuras, que expressam ideias correlatas. É traduzido em um sistema palatável, concreto, por meio do que pode ser comprovada objetivamente uma série de sensações abstratas.

## 2. Leitura estilística de *Zeus ou a menina e os óculos*

A poética de Maria Lúcia, assim como a do poeta clássico, tende a condensação da palavra por meio da música. Esse procedimento expressivo é a combinação sintagmática e paradigmática de elementos ritmos na narrativa, causados pela sonoridade dos vocábulos empregados na tessitura dos contos, tanto em aspecto isolado, quanto no conjunto dos textos ora apresentados.

Pound (2006) descreve esse procedimento como melopeia: impressão causada nos sentidos pela sequenciação musical das palavras, carregadas de som e ritmo, orientando o seu significado.

Seguindo uma ordem, que é aquela diagramada pela autora no livro, a análise segue o eixo início e fim, fazendo uma exposição ponto a ponto do sistema sonoro-expressivo de Maria Lúcia, não apontando somente a nomenclatura das figuras correspondentes, mas observando a relação existente entre o aspecto sensorial e o aspecto de sentido empregado.

A escolha do conto leva em conta não uma seleção aleatória, pinçada do livro para prova do procedimento expressivo, mas daqueles que mais se aproximam dos objetivos expostos na introdução do trabalho e que se caracterizam pela utilização de recursos estilísticos da musicalidade e da expressividade. O que não quer dizer que os outros contos no livro não apresentem essas características. Mas os contos selecionados insinuam a escolha pelos títulos, pelas ideias expostas e pela sugestão sonora, que mais se adequam as propostas do trabalho. Logo, serão analisados dois contos da autora, um sob o título *Sounds* e outro denominado *Ter, Ser*.

Pedimos ao leitor que antes de prosseguir na leitura do trabalho, leia primeiramente os contos, pois durante a análise são citados trechos que por vezes não estão transcritos no corpo do trabalho, para que assim haja compreensão do raciocínio empregado e também para apreciação do sistema expressivo da autora sem os óculos e amarras dos ditames teóricos, que por vezes mais obliteram do que esclarecem.

### 2.1. O estilo em *Sounds*

*Sounds*, um dos contos do livro *Zeus ou a menina e os óculos*, é extremamente sugestivo ao iniciar a leitura. O próprio título já alude à ideia central do conto: sons. A

escolha rítmica e a repetição de fonemas do início ao fim aludem à busca dos sons, da música, tanto no transcurso narrativo como na constituição sonoro-expressiva. O conto começa anunciando a busca essencial do som: “Ouvido colado ao tronco da árvore, ele buscava o som”. O som assemelha-se a seiva, a essência da árvore, o cerne.

Constitutivamente, a palavra som é formada pela justaposição dos fonemas /s/ breve, e /o/ alongado permitido pela presença da consoante /m/ vibrante. Graficamente, o vocábulo e a percepção sonora sugerem a forma de uma espiral, remetendo ao formato redondo, como a anatomia do ouvido e do tronco da árvore.

Essa sugestão sonora continua por meio da aliteração do fonema /m/, empreendendo uma insistência que força a atenção do leitor para o significante e para o significado empregado. Lefebvre (1980 *apud* MONTEIRO, 1991, p.98) reitera que “as insistências em determinadas sílabas, as repetições intencionais (Vamos, vamos, vamos!) traduzem o estado de espírito de (emoção, cólera, impaciência etc.)” como a busca incessante pelo som cultivada nas primeiras linhas do conto de ML.

Mas logo há uma mudança de tom com a adoção de outros fonemas e outro esquema rítmico com a acentuação das paroxítonas e a sequência de uma sílaba longa e uma breve, excerto em um caso.

A seiva entrando, subindo, pelo tronco devia (ZMO, p. 18).

˘ - ˘˘ - ˘ ˘ - ˘ ˘ - ˘

Faz-se um paralelo de imagem e som para a significação. Como que a cada vocábulo a seiva fosse subindo assim como a escala de altura das vogais. Como ilustrado no quadro abaixo:

Entrando → subindo → tronco

(Vogal baixa anterior nasal → vogal alta anterior nasal → vogal média-alta posterior nasal)<sup>2</sup>.

Em seguida, há outra associação fonética, com a repetição do fonema / i / e da reiteração do diminutivo: “A seiva entrando, subindo pelo tronco, devia provocar ruídos, barulhinhos... ele queria ouvir, podia” (ZMO, p.18). Monteiro (1991, p. 101) afirma que a incidência do fonema / i / nos dá a sensação de estreitamento, pequenez, que pode ser confirmado pela sua presença em vocábulos como “fino, mínimo, espinho, belisco, apito”. Há também a repetição da sugestão do som que corre dentro da árvore, destacado nas passagens seguintes, com a comparação da movimentação da seiva à do rio que desce e sobe: “seiva feito rio descendo, subindo, correndo para as folhas, para as flores, para os frutos”. Isso resulta, pois, em um sistema musical pela sucessão de fonemas.

As incidências metafóricas de Maria Lúcia também são bastante positivas na expressividade da relação palavra-imagem. No parágrafo posposto, há uma reincidência da metáfora que abre o livro: “*Ouvido colado ao tronco*”, mas dessa vez a metáfora é distendida pelo uso de hipérbato e do apostrofo, sugerindo primeiro outra significação,

<sup>2</sup> Quadro baseado no alfabeto fonético internacional. IPA (2005).

aquela de colar ao chão os índios, mas logo desfeita, com a frase: “os ouvidos atentos e ouviam o peito da terra?” (“Não colavam ao chão, os índios, primeiros habitantes primitivos do Brasil, os ouvidos atentos e ouviam o peito da terra?”: ZMO, p.18). Uma alegoria metáfora onde a terra é um corpo vivo, assim como árvore, e devemos escutar o seu coração, as pulsações, a batida, que mais a frente vai ser confirmada com a frase: “E o coração da mãe, do pai, não ouvia?”.

E a narrativa mostra o como e o que ouvir no peito da terra: ouvir o vento que passa por entre a fresta aberta da janela: “gostava de ouvir o vento, quando deixava uma fresta na janela do quarto, ouvia e dormia” (ZMO, p. 18). Imagem aludida pela multiplicação das consoantes fricativas labiodentais /f/ e /v/, que cineticamente transmitem a ideia da passagem do vento por entre a fresta.

Ouvir a água que corre suave pela torneira: “água escorrendo, a torneira aberta”, ou a agulha do toca-discos que corria rápida fazendo um barulhinho estridente: “Mas quando terminava a música e a agulha corria fazendo um barulho que ninguém queria ouvir” (ZMO, p. 19). Ou o som bonito da flauta ou do piano, que depois de levantada a tampa e tocada a tecla, uma nota sopra, voa do piano, e se expande, ressoando na sala: “uma nota **só pra** (sopra) vê-la fugir dali, ressoar na sala” (grifos nossos), provocando uma mistura de sensações sonoras e visuais que, no campo das figuras são denominadas “sinestesia”. Além disso, a repetição do fonema /s/ “som de flauta, assim limpinho, som de tecla de piano, assim sem ser tocado” contribuiu para a ideia de sopro da flauta e do ressoar do som pelo eco.

Mas todas essas sensações sonoras sempre são quebradas pela presença de um vocativo, que interrompe o som e progressão da ideia do ressoar visual e auditivo do conto:

1. Desperdiçando água, menino!
  2. Estragando agulha, menino!
  3. Olha o piano, menino!
  4. Não rasga o livro, menino!
  5. Está pensando o quê, menino!
- Onde se meteu, esse menino! (ZMO, p. 19)

No espaço diegético, essas expressões pertencem supostamente à mãe do menino-ouvinte, e interagem com os trechos interceptando a viagem musical que é exposta sucessivamente na página 19 de ZMO e que só terá retomada no final da narrativa, interrompendo um sonho.

Ao longo dessa página é possível perceber uma progressão, uma incursão cada vez mais profunda na busca essencial dos sons, com uma descrição de atitudes do menino nessa busca até a interrupção da narrativa e a abertura de curto um hiato no qual é desenvolvido um monólogo interior da personagem: “Ah, mundo esse, sem gente de ouvidos atentos, especiais, gente sem ouvido que podia viver sem som...! Ah, mundo de silêncios acumulados, desperdiçados, não recolhidos!” (ZMO, p. 19).

Maria Lúcia faz uma flexão na narrativa, modificando o seu curso de uma atividade somente sonora para empreender outros procedimentos expressivos no campo

da narrativa com o desenvolvimento de monólogos interiores, onde o narrador heterodiegético descreve momentos do pensamento da personagem. O que informa ao leitor essa ida ao monólogo é o próprio vocativo acima descrito: “- Está pensando o quê, menino!” Há também outros índices como “Imaginava diferente”, “Imaginava”, “Imaginava coisas”, “Uma vez sonhou”.

A autora não empreende no monólogo outros procedimentos expressivos de ordem sintática como a quebra de sintaxe ou de pontuação, como poderia ocorrer. Mas faz pequenos transcursores de sugestão sonora como “jornal **velho**, papelão, mãos **avermelhadas**, fazendo muita força”, que sugere uma sensação de ampliação que é percebida foneticamente pelo emprego dos aumentativos e morfologicamente pelo aumento silábico e pluralização entre as palavras: *velho* e *avermelhadas*, além da reiteração do fonema / f /, intensificando a ideia.

Outras duas incursões sonoras verbossensoriais são bastante expressivas no desenrolar do monólogo interior, uma dessas é uma grande metáfora que alude ao ideal poético de tornar presente a todos os ouvintes o que “todos podiam ouvir”, a música que está em toda parte, nas coisas mais simples, nas palavras. Em parágrafos posteriores, é destacado<sup>3</sup> como que um grande chamado para OUVIR, que é ratificado no excerto:

– “Caros ouvintes, ouçam agora...”

Achava engraçado. Era *um chamado, um grande chamado, um grande chamado para que todos ouvissem* o que todos podiam ouvir. (grifo nossos).

Imaginava diferente:

- “Caros não ouvintes. Façam uma forçinha e procurem não ouvir o que acabam de ouvir...”

Assim podia ser que as pessoas fossem despertas e, pela curiosidade, ouviriam sons mais especiais (ZMO, p. 20).

Essa percepção que atrairá a atenção do leitor e expressará essa ideia de busca pelo ouvinte se dá por meio da anáfora. Pela repetição sucessiva e aumento de vocábulos a cada frase, o significado sugerido é o de grandiosidade, percepção de ampliação desse chamado, para que TODOS ouvissem o que podia ser ouvido, mas não compreendido. Conceito este aprofundado nos últimos parágrafos onde o menino-ouvinte é caracterizado como o “maior ouvinte do mundo” e sonhava “ensinar como ter ouvidos atentos”, com “uma sociedade de bons ouvintes”.

Outra incursão verbossensorial bastante conhecida é um pequeno trecho sucessivo, desenvolvido por meio de uma onomatopeia, e que expande a imagem do buscar o som nas coisas simples como: “o *tec* da peteca, o *toc* do formão, o *tuc* do coração, sons, sons” (ZMO, p. 20).

Escutar é a palavra-chave da significação do conto *Sound* de Maria Lúcia, escutar o inaudível, o som das palavras, do vento, o som pelo som, e encantar-se, deleitar-se na composição rítmica sugerida pelas aliterações, pelas assonâncias, pela mistura das sen-

<sup>3</sup> “Ouvir os sons mais escondidos, roçar asas de passarinhos, ronronar de gatos” (ZMO, p. 20).

sações e a ampliação do campo semântico pela sonoridade frasal e pelas metáforas. Esse é o objetivo do conto, deixar o leitor encantado pelas sonoridades sugeridas que, até certo ponto, poderia parecer uma matéria morta, estanque, a qual revive pela expressividade da artista.

## 2.2. O estilo em *Ter, Ser*

O Conto *Ter, Ser* é de corpo inteiro um jogo de palavras com as palavras. O título destaca dois verbos *Ter* e *Ser*, mas ao iniciar o conto, essa relação ora vista como separada, passa por uma aglutinação ou justaposição para então constituir o mesmo lexema: *Tecer*. Sugere-se que a gênese desse verbo estaria ligada aos vocábulos anteriores e uma sugestão do que virá: um *tecer* com as palavras, como o fazer poético. Logo após essa primeira imagem, há uma quebra de ordenação ao informar que “O verbo surgiu quando ele foi separar um outro que não podia conjugar: ANOITECER” (ZMO, p. 27).

Em seguida, outra indicação lexical da mesma ideia, mas dessa vez com uma dualidade semântica: “até por que ele... *anoitecia*”. (grifos nossos). Confundindo a percepção entre uma relação verbo-temporal (*anoitecer*) e uma prefixal acompanhada do verbo *tecer* (*anoi-tecer*). Confirmada no parágrafo seguinte com: “Mesmo ao meio dia, sol à pino, (...) *anoitecia*”. Onde o “*tecer*”, mesmo ao sol, tornava-se penumbrado, como uma eclipsação do ato de *tear*.

Logo depois, esse jogo muda o foco da percepção do campo morfossemântico como sentido expressivo e passa ao sonoro-semântico com uma anáfora na repetição de “*mais*”: “um mistério a *mais*, *mais* um”, impregnando pela repetição de palavra. Também reiterado nos vocábulos seguintes: “*recolhido*, *engolido*, *engolfado*, *ruminado*, *abafado*”. Uma alusão à perplexidade da não existência do verbo e a reação de deglutição tanto pela repetição de fonemas, quanto pela de significação dos lexemas, permitida por meio da sequência sintagmática sinonímica e da gradação progressiva do sentido. É como se fosse cada vez mais fundo até a própria anulação pela perda da ação do verbo com presença dos participios “*ido*” e “*ado*”, indicando passado.

Situação também representada no parágrafo seguinte: “Este podia. Ele podia *tecer*, ninguém riria disso. Eles poderiam *tecer*, ninguém se espantaria”. Maria Lúcia constrói uma estilística da repetição para a constituição dos parágrafos. Nota-se uma sucessão de repetições em fonemas, sílabas, palavras que evidenciam que há uma mostra do sistema sonoro da narrativa e uma ligação entre o fazer poético - o *poiein* - o *tecer* com as palavras, que em *Ter, Ser* realiza-se por meio de uma metamorfose da palavra *tecer* e da associação sonora, semântica e lexical, entre as palavras que compõem a narrativa, como pode ser verificado nos itens abaixo:

Anoitecia → *sabia* → *anoitecer* → *podia* (2º parágrafo).

1. Mesmo → *meio* / *anoitecia* → *existia* / *mais* → *mais* / *recolhido* → *engolido* → *engolfado* → *ruminado* → *abafado* (3º parágrafo).
2. Este *podia* → Ele *podia tecer* – ninguém riria → Eles *podiam tecer* – ninguém se espantaria (4º parágrafo).

3. Anoitecer → tecido → tecendo → anoitecer / presentisse → necessitasse. (6º parágrafo).
4. Aprendia, sem → aprendia-se → prendia-se / aula inventada → sopro do vento → invento outro → sem. (7º parágrafo).

Essa ideia do fazer poético com a (des)construção morfológica do verbo “tecer” fica esclarecida no parágrafo seguinte, com a afirmativa: “nasceu o tecer, portanto, dentro de um mistério” (ZMO, p. 27). O nascer do poético, da literatura, da arte se dá seguindo esse excerto de um mistério, um mistério que é o da criação. Apesar de vista como labuta com as palavras, há uma alusão do “é” da arte, o “é” do mistério, mas esse “é” está condicionado ao “como” que é o trabalho do fazer poético. Esse índice é reiterado com a sugestão da descoberta de que “tecido era um substantivo”. Não, portanto, verbo. Isso é demonstrado pela metamorfose morfológica de anoitecer: “que foi *tecido* e *tecendo* seria possível *anoitecer*”. Uma sucessão de adições e perdas de afixos como que entalhasse as palavras, dando-as forma, o que proporcionava novas descobertas a cada mudança, a cada jogo com as palavras.

Esses jogos de palavras vão sendo descritos, reforçados a cada novo parágrafo e a cada estruturação nova e sugestão semântica. Como a metamorfose morfossemântica de soprar: “*soprar* era *sopro* e tinha *ar*”. Uma alusão que mistura as sensações pela paronomásia, tornando a palavra um anagrama verbossensorial. Experiência repetida nos parágrafos posteriores “*sofrer* era *faltar o ar*, não era?”, “jogo de *beleza* e de *verdade*. Mas *beldade* não era novo, já existia” (grifos nossos).

O procedimento poético passa então a concentrar-se na paronomásia anagramática e nas possibilidades semântico-morfológicas que são capazes de sugerir para o deleite do leitor chegando, pois, à quebra da sequência paradigmática da narrativa, com a introdução de gênero literário diferente: a lírica, ou poema lírico, antes preludado por outro anagrama, que será a epigrafe do poema: “Esticou, complicou, revirou e encontrou”: “Em marte a morte não faz moteiro nem é mortal, mas em Marte e morte, mexer na letra pode ser fatal” (ZMO, p. 28).

Essa quebra de sequência narrativa para a introdução de outro gênero literário é aquilo que Haroldo de Campos (2007), em prefácio ao livro Serafim Ponte Grande denominou *bricolage*: uma justaposição de materiais que são uma projeção da metonímia sobre a grande sintagmática da narrativa, a colagem. Seria a colagem um processo característico do cubismo, que justapõe criticamente materiais diversos para a formatação de um só, como uma articulatória lógica, concreta, do pensamento artístico, criando algo novo.

Isso acontece nesse trecho final do conto de Maria Lúcia, uma continuação lógica da narrativa, mas com a introdução de outro gênero literário no próprio conto. Na obra, esse procedimento “cubístico” está proposto em dois momentos. Um na citação anterior, onde o poema está disposto em fonte menor no corpo do texto, segregado, portanto. E o outro é colocado logo depois, também segregado no texto:

Amarte eu quero,  
em Marte.  
Em Marte não quero

a morte.  
 Só quero tirar o r  
 Poder dizer amo-te  
 E se teço e anoiteço  
 amorteco  
 sem estar amortecido  
 mesmo tecendo amor (ZMO, p. 28).

Essa proposta discursiva de mostrar uma aproximação da sua prosa com a poesia, de mostrar a musicalidade, vem ratificar e reiterar toda a lógica desenvolvida durante o conto, a tessitura da palavra e a sua busca pela sonoridade, utilizando para isso todos os procedimentos físicos necessários. Inovações morfológicas, desenvolvimento do ritmo na narrativa e justaposição de poemas ao longo da construção paradigmática são elementos que comprovam que o conceito de “proesia” é a pedra de toque nos contos da autora.

### 3. Considerações finais

Tecer as palavras (com as palavras) e torná-las sonoras, ou evidenciar a sonoridade que sempre foi de sua natureza ligada à voz são os objetivos dos contos de Maria Lúcia Medeiros. Numa incursão poético-expressiva - que se liga a ideia de *poëin*, de fazer poético - para além das linhas que restringem e parágrafos que comprimem e subjulgam alguns gêneros - a autora edifica a narrativa colocando a linguagem em primeiro plano, utilizando para isso todos os meios físicos necessários.

Aplicando o conceito de proesia, de condesação da linguagem por meio do que Pound (2008) denomina fanopeia e melopeia, os contos estão impregnados da inovação até certo limite, que aproxima a prosa da autora àquilo que Olga Savary denominou *ficção-poesia*. Uma ficção que cumpre não somente o seu papel de contar, mas vai além, utilizando de recursos expressivos como aliterações, assonâncias, jogos de palavras como os anagramas, como a paranomásia, para realçar a significação das palavras e ampliar as redes semânticas pelas prolíficas ideias sugeridas tendo como alicerce o emprego de figuras de estilo que desalinham a ordem de percepção e de relação lógico-imediate entre o significante e o significado.

A poética de Maria Lúcia está ligada à ideia da literatura enquanto um fim em si mesmo, pois, partindo das descobertas estilístico-expressivas de Guimarães Rosa em *Grande Sertão*, a autora utiliza em suas narrativas um procedimento expressivo que torna a linguagem literária uma linguagem da voz e não do léxico estanque, preso às convenções de gênero e de tessitura, passando da simples adoção do signo-para, ou signo transmissor de mensagens, para o signo-de, o signo que questiona o seu próprio ser enquanto ente partícipe da linguagem.

Adota para esse fim tanto as temáticas de busca do som e da constituição do vocábulo *tecer*, como, na própria edificação estrutural da narrativa, o emprego dos fenômenos estilísticos da sonoridade, típicos do gênero “lírico”, para a transgressão de

barreiras e desautomatização da leitura, adotando o recurso expressivo-sonoro, indo até o desarranjo morfossemântico como procedimento exegético dos contos, como a utilização da escala de vogais, para significar sonora e visualmente a subida da seiva da árvore e a busca da essência do som, pois a seiva provocaria barulhos, que seriam ouvidos pelo maior ouvinte do mundo, um resgate metafórico da essência das palavras e das suas possibilidades sonoras e expressivas, bastando para isso um mínimo de atenção.

Maria Lúcia ainda vai mais além no conto *Ter, Ser*, pois reitera a ideia da expressividade sonora, mas dessa vez ligada à exegese das palavras e a sua possibilidade semântico-morfógica de significação ligada ao jogo com o *signo-de*, com a palavra pela palavra, indo até a flexibilização da narrativa com a adoção de outros tipos textuais que compõem a história, propondo a volta ao fazer artístico por meio das inovações de linguagem, pautando a sua poética no estilo da “proesia”, uma mistura de gêneros, uma incursão ponderada no campo da invenção.

### **Referências**

ALCÂNTARA, Lídia Carla Holanda. *O hibridismo de gêneros nos contos de Maria Lúcia Medeiros*. Dissertação de mestrado. Belém: UFPA/ILC, 2011.

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Ars Poetica, 1992.

ALONSO, Amado. *Materia y forma en poesia*. 2 ed. Madrid: Gredos, 1960.

ALONSO, Dámaso. *Poesia espanhola: ensaio de métodos e limites estilísticos*. Rio de Janeiro: INL, 1960.

BOGÉA, José Arthur. *ABC de Maria Lúcia Medeiros*. Coleção xumucuí. Belém: UFPA, 1991.

BORGES, Jorge Luis. “Prólogo”, in: *O outro, o mesmo*. Trad. Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CÂMARA JR, J. Mattoso. *Contribuições à estilística da Língua Portuguesa*. 24 ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1997.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca, 1999.

CAMPOS, Haroldo de. “Serafim”: um grande não-livro, in: ANDRADE, Oswald de. *Serafim Ponte Grande*. 9 ed. São Paulo: Globo, 2007.

INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION (IPA). *The international phonetic alphabet*, 2005. Disponível em: [http://www.fonologia.org/arquivos/tb\\_ipa\\_chart.pdf](http://www.fonologia.org/arquivos/tb_ipa_chart.pdf). Acesso: 20/12/2012.

KOSHIYAMA, Jorge. “O lirismo em si mesmo”: leitura de Poética de Manuel Bandeira,

in: *Leitura de poesia*. Org. Alfredo Bosi. São Paulo: Ática, 1996.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística: a expressividade na Língua Portuguesa*. 4 ed. rev. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MEDEIROS, Maria Lúcia. *Zeus ou a menina e os óculos*. São Paulo: Roswitha Kempf Editores, 1988.

MONTEIRO, José Lemos. *A estilística*. São Paulo: Ática, 1991.

PIGNATARI, Décio. *O que é comunicação poética*. 8 ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

POUND, Ezra. *ABC da literatura*. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

TUPIASSÚ, Amarilis (org.). *A ficção de Maria Lúcia Medeiros: leituras*. Belém: SECULT/IOE, 2002.

VALÉRY, Paul. *Variedades*. Trad. Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 2011.

# Ninguém, ela sabe, o que quer: uma leitura do feminino entre Marguerite Duras e Maria Gabriela Llansol<sup>1</sup>

---

## **Fernando Martins Coelho**

Graduando em Psicologia pela Faculdade Pitágoras de Uberlândia.  
e-mail: fernandomarts@hotmail.com

## **Jonas Miguel Pires Samudio**

Graduando em Filosofia (2003) e em Teologia (2006). Atualmente cursa Licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia.

**Resumo:** As discussões à volta do tema do feminino constituem-se como um dos mais significativos movimentos do pensamento contemporâneo, tendo-se constituído, sobretudo, após os avanços sociopolíticos das minorias. Visto ora como gênero, em oposição ao masculino, ora como característica estruturante do psiquismo humano, nota-se, sobremaneira na relação mútua entre a psicanálise lacaniana e a escrita de determinados autores, uma forma intensa de aproximação ao tema do feminino, forma que extrapola as noções de gênero e de fisiologia ou psiquismo. Neste ensaio, partindo da reflexão de Jacques Lacan (2008), e na relação desta com a literatura, na proposta de Lúcia Castello Branco (2000), objetivamos propor uma leitura dos textos *O homem sentado no corredor* (1980), de Marguerite Duras, e *O jogo da liberdade da alma* (2003), de Maria Gabriela Llansol, sublinhando como a imagem de feminino proposta por tais experiências de escrita se aproxima das noções de feminino de ninguém, falta-desejo e outro feminino.

**Palavras-chave:** Feminino. Psicanálise. Marguerite Duras. Maria Gabriela Llansol.

**Abstract:** The discussions around the theme of the female form constitute one of the most significant movements in the contemporary thought, having its beginning, especially after the development of sociopolitical minorities. Sometimes seen as a genre, as opposed to the male form, sometimes as a structuring feature of the human psyche, it's considerably observed, in the mutual relationship between Lacanian psychoanalysis and writing of certain authors, an intense form of approach to the subject of the female form that goes beyond the notions of gender and physiology or psyche. In this essay, based on the reflection of Jacques Lacan (2008) and its relationship to the literature, in the proposition of Lucia Castello Branco (2000), we aim to do a reading of the texts *The man sitting in the corridor* (1980), Marguerite

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi desenvolvido sob orientação do prof. Dr. Paulo Fonseca Andrade.

Duras, and *The game of the freedom of the soul* (2003), Maria Gabriela Llansol, highlighting how the image of the female form, proposed by such experiences, approaches the notions of the female form of anyone, lack-desire and another female form.

**Keywords:** Female. Psychoanalysis. Marguerite Duras. Maria Gabriela Llansol.

---

*A mulher não existe, mas é escrita por \_\_\_\_\_*  
Maria Gabriela Llansol

*Ela nomeia as coisas.*  
Marguerite Duras

Ela. Este outro. De ninguém.

Qual o rosto do feminino? Ou, antes desta pergunta, caberia a indagação, justa e pontual: o feminino tem rosto? Seria o seu rosto uma forma acabada ou a plenitude do vazio que as palavras – tais como, mulher, útero, fêmea – marcam?

As tentativas litorâneas de aproximação de uma possível resposta são sugeridas pelas reflexões filosóficas, antropológicas, psicanalíticas, e também por aquelas oriundas do objeto artístico, sobremaneira a literatura; ou melhor, podemos afirmar que a experiência de escrita de certos escritores possibilita-nos um contato com certa ideia de feminino. Partindo desse pressuposto, indagamos a escrita de Marguerite Duras (1980) e de Maria Gabriela Llansol (2003), procurando sublinhar a singularidade das imagens dessas escritoras a respeito do feminino.

Tudo começa com um encontro. Num corredor, no espaço entre o corpo e o vestido, lugares onde o feminino é a transparência da falta que aproxima as procuras singulares de cada sujeito, que se arrisca no tocar o próprio vazio e faz, desse toque, movimento de encontro com o outro faltante. Iniciemos o encontro com *O homem sentado no corredor* (1980).

Um homem sentado no corredor. Uma mulher banhada pelo sol. Ela não o vê, mas sabe que ele a olha. Ela se insinua.

A história se desdobra dos enlaces da sedução para cenas fugazes e fulgurantes da vivência do desejo sexual. E, nesse desejo, um único objeto de devoção: ela, este outro.

Marguerite Duras tem tido significativo espaço e leitura entre psicanalistas, principalmente no que se refere ao sujeito da enunciação que se situaria como sexuado feminino, que, de acordo com Isabel Fortes (2007), aponta para um espaço vazio que delimita o lugar do qual este novo significante poderia surgir.

Partindo da ideia de que comentamos o significante-feminino, e salientando que procuramos discorrer a respeito dos elementos circundantes deste significante, fugindo do vício comum de dar significado aos estruturantes de um texto – ou seja, colocando-nos à margem de interpretações reducionistas –, a escrita de *O homem senta-*

*do no corredor* nos aponta elementos imagéticos que formam um litoral ao redor do oco, isto é, do feminino.

Começando, gostaríamos de destacar o cenário que margeia o encontro. Trata-se de um campo, onde a casa, em que está o homem, localiza-se às margens de um rio, "de uma imensidão sempre brumosa que poderia ser a do mar" (DURAS, 1980, p.7). A água testemunha o fulgor dos enlaces que envolvem o homem e a mulher. É o elemento que testemunhará o encontro e suas nuances durante o texto, e também participará deste encontro, atraindo o olhar e a contemplação do homem, sempre olhando na direção do rio (DURAS, 1980, p.16).

Do cenário do texto, deparamo-nos com a mulher. Ela se encontra inicialmente deitada num caminho de pedras, a alguns metros do homem. Ela passeia nas pedras e se deita em frente ao corredor, banhada pela luz de verão. Sob seu corpo nu, um vestido, de tecido fino, rasgado na frente, que permite vê-la. Não pode ver o homem, mas sabe que ele a olha. Ela lhe expõe a feminilidade, o buraco, a falta. Insinua-se. Faz-se existente à cena enquanto mulher. Lúcia Castello Branco (1991), ao fazer referência a Lacan, sobre sua afirmação de que "Não há A Mulher", declara que, na realidade, ele se refere à ausência de um significante no inconsciente que nos fale do feminino; destaca ainda que "o feminino define-se, então, por uma não-presença, por ser alguma coisa da ordem do não-fálico, embora não exatamente oposta e simétrica ao fálico" (p.78).

Ela, a mulher, modifica o afastamento das pernas "para que ele veja ainda mais seu sexo exposto em sua maior possibilidade de ser visto, que ele veja outra coisa, a outra coisa dela, que saia dela como uma boca vomitando, visceral" (p.13-14). Ela o seduz com seu *sexo exposto*, íntimo, *visceral*, utilizando sua feminilidade que, neste conto de Duras, é uma *outra, outra coisa dela*; haverá, pois, uma *outra coisa* não-dela, mas do homem?

Enquanto isso, ele a espera. Espera. "O homem ainda a esperava." (p. 12). Diante do vislumbre da água, que se expõe no retângulo da porta aberta, "ele espera" (p.14). Água, porta e espera. Segundo Roland Barthes (1989), "[...] a identidade fatal do enamorado não é outra senão: sou aquele que espera" (p.96). Comentando Victor Hugo, Barthes irá dizer também que "esse homem que espera e sofre, está milagrosamente feminizado. Um homem não é feminizado por ser invertido sexualmente, mas por estar apaixonado. [...] o futuro pertencerá àqueles que tem algo feminino" (p. 28). Ele espera. E desloca-se de sua passividade para parar diante dela e olhar além, em direção ao rio, à água.

Os trâmites da sedução e do desejo prosseguem. Ele coloca o pé sobre os seios dela, na altura do coração. Este que, para Barthes (1989),

[...] é o órgão do desejo (o coração se dilata, falha, etc., como o sexo), tal como ele é retido, encantado, no campo do Imaginário. O que é o mundo, o que é que o outro vai fazer do meu desejo? Essa é a inquietude que reúne todos os movimentos do coração, todos os 'problemas' do coração (p. 60).

Ainda com o pé sobre os seios, olha fixamente para a água, e põe sobre o peito dela seu peso masculino. Ela grita.

Ele diz:

– Eu amo você. Você.

O pé pesava sobre o corpo (p. 16).

Ouçõ que a mulher fala ao homem.

– Eu amo você.

Ouçõ que ele responde que sabe:

– Sim (p. 20).

Fragmentando o discurso amoroso, Barthes (1989) comenta Lacan com as seguintes palavras:

Eu-te-amo não é uma frase: não transmite um sentido, mas se prende a uma situação limite: "aquela em que o sujeito está suspenso numa ligação espetacular com o outro." É uma holofrase (p. 98).

O amor se torna concretude na fala e no afeto do encontro, encontro que desliza entre os espaços de um corredor vazio. E, na penumbra deste vazio, assentado na poltrona, ele abre a calça de algodão azul do qual ela sai. Ela, este outro feminino que brota do corpo do homem. Juntos, o homem e a mulher a contemplam, até que ela, a mulher, a toca. Toca a doçura fina do sexo. Ela toca e avança lentamente, com os lábios abertos, tomando-a por inteiro.

Ela é de uma forma grosseira e brutal como seu coração. Como seu coração ela lateja. Forma das primeiras épocas, indiferenciada das pedras, dos líquens, imemorial, plantada no homem em torno do que ele se debate. Em torno do que ele está à beira das lágrimas e grita. [...] Vejo isto: que o que normalmente se tem na mente ela tem na boca sob a forma daquela coisa grosseira e brutal. Ela a devora em pensamento, se alimenta dela, se satisfaz em pensamento. Enquanto o crime estiver em sua boca, ela só pode se permitir levá-la, guiá-la ao gozo, com dentes prontos. [...] Sua língua desce em direção a essa outra feminilidade, ela chega lá onde se torna subterrânea e depois torna a subir pacientemente até retomar e reter outra vez na sua boca o que descuidou (p. 20, 23-24).

A mulher nomeia a coisa, *a outra coisa*, transferindo, ao sexo do homem, o significante-feminino, *esta outra feminilidade*. A recorrência a este novo modo de dizer sugere uma maneira de olhar para a falta constitutiva do humano, falta esta que, em termos do simbólico, seria recoberta pelo falo. A falta, pois, não recorre ao falo, antes, vai além. Segundo Pommier (1991), apesar de inicialmente se referir à falta, isto é, ao ponto em que, por impossibilidade de se definir a si mesmo, convoca um outro, o falo não se refere diretamente ao pênis, este apenas representa seu avatar mais visível. O falo é um fetiche, possuindo corpo próprio. Também Freud (1972) pontua que "[...] aquilo que constitui a masculinidade ou a feminilidade é uma característica desconhecida que foge do alcance da anatomia" (p. 141). Desse modo, o texto marca o sexo exposto do homem

como a ponta-faltante, como o lugar da aparição, simbólica e real, do desejo como estruturante da outra feminilidade.

O homem a penetra. E, depois, o gozo. Gozam no encontro dessas duas outras feminilidades. Ele diz que não a ama mais e que poderá matá-la. Ela pede para morrer. Pede que ele lhe bata e assim ele o faz. Espanca-a, enquanto ela pede mais e grita. Exaustos, ela irá se deitar imóvel e ser pranteada pelo homem. Não se sabe se ela dorme. No gozo, a morte avança como o rio que, do retângulo da porta, era visto pelas feminilidades.

Dessa água, desse rio que é morte, chegamos ao segundo significante do feminino, neste texto:

O de ninguém, ou

Ela – a sonhante sem memória –, iria escrever um catálogo de esboços,  
ou formas evanescentes (LLANSOL, 2003, p.50).

Nessa escrita, mostrar-se-ia desejosa da ardência do texto que, se move a língua, a destitui da pretensão de alcançar o todo; ou seja, o feminino é o não-todo, conforme as palavras de Lacan: “Não há A mulher pois [...] por sua essência ela não é toda” (2008, p. 79). Tais palavras abrem a possibilidade de uma escrita que se coloque frente a frente com o todo fálico, fure-o em sua ficção e arrisque um perfil feminino de bordas e de limites no mais-além da linguagem e, por conseguinte, da vida.

Na textualidade de Maria Gabriela Llansol, o feminino apresenta-se como um *de ninguém*, não biológico, não genital, não orientado, tão-somente, para a diferença entre homem e mulher; antes, há um deslizamento do significante – *o feminino* – para uma zona intermédia entre o ar e o corpo, o atrito que entre eles se desenha que, aqui, chamamos, com Llansol, o *vestido* (p. 43), o *figurino da inteligência* (p. 29), o *vestido da substância* (p. 29), o *vestido que se chama alma* (p.49). O deslizamento prossegue e chega ao corpo que, não sendo um, é o *de ninguém*.

Donde temos: *o feminino de ninguém*,

Por enquanto, uma época nascente espalhava-se à volta dela, que dormia nos cheiros de sua mãe  
de quem era cativa (LLANSOL, 1996, p.15)

Também articulado com a falta, o feminino, em Llansol, mormente em *O jogo da liberdade da alma* (2003), é um lugar:

Sei que não é inamável, ou sê-lo-á tanto como o poder de toque,  
a relação do corpo ao vestido é que é falha (p.56)

Se, por um lado, Lacan nos diz, no *Seminário 20*, que A mulher não existe, conforme já referido, o *feminino de ninguém*, doravante designado como *vestido* – sem artigo definido, pois que é *de ninguém*, vestido como marca da silhueta feminina –, é uma forma concreta e real, existente como a seda desenhada sobre o corpo da mulher, reveladora da falta e do púbis emergente.

É, pois, nesse vestido que a mulher, “que não suporta o fim” (LLANSOL, 2003, p. 9), descobre que limpar o figurino da inteligência abre a forma que se veste à polissemia do toque sem ambiguidade:

E disse-lhe:

– É preciso limpar o figurino da inteligência – E apontei, imperceptivelmente com a cabeça para o piano, apesar de saber que o primeiro objecto em que pensara fora o pénis erecto do homem. Sobre ele repousa, de facto, a polissemia do toque – tocar a uma porta, tocar em alguém, tocar um instrumento –, mas eu referia-me, sem qualquer ambiguidade, ao toque leve de um vestido sobre a pele.

E expliquei-lhe que o vestido passa pelo pensamento, desce sobre o corpo e cobre os objectos do corpo, que são as memórias fotográficas do pudor. Sim, esse toque pode lembrar o pénis erecto de um homem, estar misericordiosamente ligado ao seu poder de toque.

– Sim – diz-me ela (LLANSOL, 2003, p. 29).

O vestido é, por conseguinte, uma forma de tocar o vazio: partes ajuntadas, cosidas pelas palavras agulha e linha – linguagem, diríamos, com Lacan –, e o corpo, que passa a ser habitado por esse feminino – seja o corpo do homem, da mulher ou da paisagem, que são os três sexos, conforme Llansol (2000, p.44) que encontra na experiência de escrita o desenho, o enlace que empurra a escrever: “e escrevia como hoje em que me apetece voltar, de novo, a coser, a unir as costuras de uma saia” (LLANSOL, 2003, p. 30); o feminino, *vestido*, é uma parte faltante que, se fazendo presença-ausente, é marca sutil da diferença imanente a cada forma corporal de habitar o mundo

\_\_\_\_\_ enquanto a mão percorria o espaldar, vi formar-se lentamente uma diferença imanente,  
uma presença ausente  
que já antes roçara o corpo,  
e se esvaía (2003, p. 35).

Deslocando alguns significantes, vemos o *vestido* que é nudez, porquanto aquilo que cobre é a substância dos corpos, a alma nua, o concreto do tecido que é uma forma de roçar – de toque, de cultivo das diferenças. Acaso o vestido pertence apenas à violência da mulher?

Olhei-a no rosto,  
o meu olhar encontrou-a a roçar-se pelo vestido  
pensei que estivesse nua,

que apenas o vestido a vestisse, ou que o vestido apenas a vestisse,  
acreditei que falasse um nome,  
que o falasse abruptamente,  
sabendo que é infinita a violência da mulher,  
como é infinita a sedução do vestido que a veste,  
não sabendo, nós mulheres, pela primeira vez o digo,  
qual é em nós a substância,  
a mão que roça o espaldar,  
ou o tecido branco que cobre de atributos a própria mesa (2003, p. 37).

O olhar, nesse interím, parece assumir uma constatação fugaz: o vestido é um fazer-se, é o fluir que permanece da água (p.32), é um corpo desenhado onde não há corpo, onde apenas existe uma memória futura de corpo

Pura e simplesmente, não tinha corpo. Tinha coisa. Um vivo? [...]  
Coisa instruída para ser vestida, o vestido continuava um estranho. [...] Aflorava à sua falta de corpo uma memória – é assim que eu digo –, em que existiam apenas territórios e armários onde se guardavam coisas (2003, p. 43).

Uma memória que, de soslaio ao corpo *fazendo-se*, nasce do seio e das barras do vestido (p.47), como quem dissesse: há memória perdida que não seja construção artesanal do feminino que se perde?

Diz-nos Lúcia Castello Branco (2011, p. 64): "curiosamente é a partir dessa capacidade de desapropriação do sujeito feminino, derivada justamente desse seu lugar do vazio ou, em outras palavras, do seu não lugar, que o feminino e a memória uma vez mais se aproximam".

E como, em Maria Gabriela Llansol, não há texto que se conclua, mas territórios em que dentro e fora, antes e depois, quando e onde, são assumidos pelo significante simultâneo, a memória, também ela, é habitada pelo *feminino vestido de ninguém*

Ela soletra,  
e entro na sua memória,  
no momento em que ela lança, de cor, o texto esquecido. [...]  
Abriu o objecto que tinha odor de seda, e continuou  
como se *lá* - o *lá* onde eu entrara -, estivesse escrito (2003, p. 51-52).

Em toda operação singular de encontro à substância da escrita, árdua operação e dura letra (p. 54), constitui-se uma bordadura que se faz com escrita, mãos, *corp'a's-crever*. Bordadura de vestido, o próprio vestido que escorre sobre os corpos e borda sobre eles os atritos do ar, essa é a imagem, não-derradeira, do feminino que, ainda que não seja um ponto final sobre a questão, aponta para a possibilidade da discussão do singular, ou como diz Lúcia Castello Branco (2011), o feminino "concebido como o genérico absolutamente singular" (p. 64).

Ela. Este outro. De ninguém.

Qual o rosto do feminino? Ou, antes desta pergunta, caberia a indagação, justa e pontual: o feminino tem rosto? Seria o seu rosto uma forma acabada ou a plenitude do vazio que as palavras – tais como, mulher, útero, fêmea – marcam?

Duras diz: há *uma outra feminilidade*

Llansol diz: há o *feminino de ninguém, o vestido*

Sobre o significant *feminino*, concluímos para amplificar as imagens aqui postas, pousa uma letra branca: falta, furo, vazio, por ser habitado pelos significantes homem, mulher, paisagem, para além do corpo, no corpo-que-vai-além, na matéria dura do sexo.

### Referências

BARTHES, Roland. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Trad. Hortência dos Santos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CASTELLO BRANCO, Lucia. *O que é escrita feminina*. São Paulo: Brasiliense, 1991. Col. Primeiros Passos.

\_\_\_\_\_. *Os absolutamente sós – Llansol – A letra – Lacan*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. *A traição de Penélope*. São Paulo: Annablume, 2011.

\_\_\_\_\_. & BRANDÃO, Ruth Silviano. *Literaterras: as bordas do corpo literário*. São Paulo: Annablume, 1995.

DURAS, Marguerite. *O homem sentado no corredor; O homem atlântico*. Trad. Sieni Maria Plastino. Rio de Janeiro: Record, 1980.

FORTES, Isabel. Marguerite Duras e a escritura do feminino, in: *Psychê* - Ano XI - nº 21 - São Paulo, jul./dez. 2007, p. 161-174.

FREUD, S. Novas conferências introdutórias sobre Psicanálise [1932-1933], in: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas*. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro. Imago, 1972, v. XXII.

LACAN, Jacques. *O seminário 20: Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LLANSOL, Maria Gabriela. *Causa Amante*. Lisboa: Relógio d'Água, 1996.

\_\_\_\_\_. *O jogo da liberdade da alma*. Lisboa: Relógio D'Água, 2003.

\_\_\_\_\_. *O raio sobre o lápis*. Lisboa: Assírio e Alvim, 2004.

POMMIER, Gérard. *A exceção feminina: os impasses do gozo*. Trad. Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

# A reversibilidade dos contrários em *Memórias póstumas de Brás Cubas*

---

**Raquel Barcelos Gomes**

Graduanda em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).  
e-mail: raquelgomez@bol.com.br

**Resumo:** O presente ensaio pretende discutir o aspecto da reversibilidade dos contrários no livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, tomando como base a análise da estrutura e do desenvolvimento do livro em questão, prestando atenção aos princípios que regem e norteiam toda a obra. Da significação dos símbolos às categorias não estanques com as quais Machado trabalha, procurou-se apontar a fuga das temáticas tradicionais sobre as quais o autor revoluciona e fixa seu estilo.

**Palavras-chave:** de Assis, Machado; princípios; reversibilidade dos contrários; temáticas tradicionais.

**Abstract:** The present study intends to discuss the aspect of reversibility of opposites from the book *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, from Machado de Assis, based on the analysis of the structure and development of this book, focusing on the principles that rule and guide the novel. From the meaning of the symbols to the well defined categories which Machado works with, we aim to point the attempt to escape from the traditional themes of which the author revolutionizes and defines his style.

**Keywords:** de Assis, Machado; principles; the reversibility of opposites; traditional themes.

---

*Dedico este trabalho às amigas Janaína Guidolini e Luciana Marinho,  
pelo carinho e pelo apoio incondicional.*

## **Introdução**

Intentamos no presente estudo discutir o aspecto da reversibilidade dos contrários enfocando o romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. A argumentação para a análise de tais aspectos no referido livro parte do pressuposto de que cada obra de arte tem um princípio que articula sua estrutura e norteia seu desenvolvimento e é suposto que este princípio define o sentido da obra.

A finalidade de se entender tais aspectos impele para uma questão ainda maior e que nasce deste: o fato de que uma obra literária possa ser produzida sem que esteja, necessariamente, padronizada por modelos vigentes estabelecidos e, ainda, podendo sobrepô-los, de tal forma, a preconizar novos horizontes, tornando, por vezes, seus predecessores obsoletos.

### *A Revolução*

O princípio do qual tratamos advém da revolução machadiana, esta oriunda de suas influências literárias. O autor atinge esta revolução no nível da técnica e também da linguagem narrativa, caracterizando-se, sobretudo, pela ruptura da sequência linear do enredo em que, como exemplo, podemos apontar as contínuas interferências do narrador, dialogando com o leitor, da não linearidade da narrativa e, principalmente, da ênfase às situações psicomorais experienciadas pelas personagens, muitas vezes, deixando em segundo plano a trama da narrativa.

Entende-se que toda revolução se dá através de um comportamento que vem em objeção a um determinado modelo outrora aceito, estabelecido e vigente num certo paradigma, seja comportamental, social, político ou literário de uma época. A revolução que aponta diretamente para Machado mostra que o autor, mesmo estando mergulhado no universo onde vive o poder supremo dos modelos vigentes em sua época, mais precisamente o Realismo, consuma a ruptura com todos os gêneros tradicionais e busca a criação de seu próprio gênero – *sui generis*\* – atestando sua não concordância em seguir os cânones e ter suas próprias regras, bem como autonomia:

consequentemente, evito contar o processo extraordinário que empreguei na composição destas Memórias, trabalhadas cá no outro mundo. Seria curioso, mas nimamente extenso, e aliás desnecessário ao entendimento da obra. A obra em si mesma é tudo: se te agradar, fino leitor, pago-me da tarefa; se não te agradar, pago-te com um piparote e, adeus (ASSIS, 1978, p. 11).

A forma livre e difusa, que reivindica a todo instante por liberdade de criação, usada pelo autor, nos leva diretamente às respostas: suas influências literárias, como dito, sobre as quais Afrânio Coutinho aponta com louvor:

nenhum escritor, nenhuma obra, produz-se no vácuo. Justamente essa é a virtude do Comparatismo: criar um senso relativo da criação, mostrando que os produtos literários surgem em cadeia, uns dos outros, uns de sugestões colhidas em outros, esse de adaptações de velhos mitos, aquele de recordações de leituras, sem falar nas influências de estilo (COUTINHO, 2006, p. 55).

---

\* O termo *sui generis*, de origem latina, significa, literalmente, “de seu próprio gênero”, ou seja, “único em seu gênero”. Usa-se como adjetivo para indicar que algo é único, peculiar: uma atitude *sui generis*, uma proposta *sui generis*, um comportamento *sui generis*.

Ainda sobre as contribuições para o estilo revolucionário de Machado, corroboremos através de Nitrini:

O estudo do sucesso constitui um dos ramos da sociologia dos fatos literários. A este conceito opõe-se o de influência, de ordem qualitativa, que se circunscreve no âmbito de um “mecanismo sutil e misterioso através do qual uma obra contribui para o nascimento de outra”. A influência está internamente relacionada ao leitor ativo, no qual ela vai fecundar a imaginação criadora (NITRINI, 2000, p. 169).

À luz do fato de que o produtor também é um receptor entendemos como a bagagem cultural de Machado de Assis influenciou sua obra e nela está marcadamente presente, apontando uma gama de autores que permeia todo o livro sobremaneira de influências filosóficas, inclusive considerada por alguns críticos como a mais filosófica obra machadiana. O próprio autor de *Memórias Póstumas* tem ciência destas raízes intelectuais e faz questão de expô-las, algumas delas, a seu cúmplice – o leitor – onde, no prólogo da terceira edição do livro em questão, fica explícita algumas das referidas influências:

O que não admira, nem provavelmente consternará é se este outro livro não tiver os cem leitores de Stendhal, nem cinquenta, nem vinte e, quando muito, dez. Dez? Talvez cinco. Trata-se, na verdade, de uma obra difusa, na qual eu, Brás Cubas, se adotei a forma livre de um Sterne, ou de um Xavier de Maistre, não sei se lhe meti algumas rabugens de pessimismo. Pode ser. Obra de finado (ASSIS, 1978, p. 11).

### ***Rompendo horizontes***

O fundamento da criação literária que harmoniza a interação de contrários discutido neste ensaio é a consonância dissonante do trágico e do cômico, a harmonia e a coexistência pacífica de opostos em que um complementa o outro. Este princípio ao mesmo tempo em que rompe com a lógica, pois esta não admite contradição, também é definido pela interação de contrários. Isto é uma revolução em Machado, pois antes dele tinham-se categorias bem definidas e distintas oriundas da determinação tradicionalista, a separação sistemática dos gêneros, pressupondo-se regras estáveis e uma estruturação em modelos. Depois destas, surge Machado rompendo com todas elas e revolucionando o horizonte expectativo dos leitores, antecipando o que seria o romance europeu do século XX, o romance moderno:

O que faz do meu Brás Cubas um autor particular é o que ele chama “rabugens de pessimismo”. Há na alma deste livro, por mais risonho que pareça, um sentimento amargo e áspero, que está longe de vir dos seus modelos. É a taça que pode ter lavores de igual escola, mas leva outro vinho (ASSIS, 1978, p. 9).

Na oposição estabelecida pelas tradições literárias, Machado adota uma perspectiva inovadora fundamentada na criação literária que problematiza a tensão harmônica dos contrários em que o trágico e o cômico coexistem, vivendo um da existência do outro, o que remete ao Satyrikon dionisiaco. Nesta tradição grega antiga, a existência dual da tragédia e da comédia, da alegria e da tristeza está, marcadamente presente, criando expectadores confusos quanto as suas emoções, por serem discordantes, alternando de sensações dilacerantes às excitações cômicas. Nesse jogo feito pelo narrador, e que permeia todo o romance, o desconforto e o prazer, a comoção e o pavor ora se afastam, ora se atraem, porém se complementam cuja finalidade vai além da composição artística, pois leva o leitor a experiências emocionais, a um processo de reflexão crítica.

### *Unidades duais e a complementaridade dos opostos*

Na tentativa de refletir sobre a angústia do homem, bem como a de si mesmo, diante da vida e da morte, o narrador machadiano, por meio de recursos como a paralinguagem, leva o leitor a reflexionar sobre a fragilidade e a ambiguidade da vida, ensinando-o que vida e morte não se contradizem, que o mundo é um jogo de sentimentos desencontrados, porém necessários.

O aspecto fundamental da narrativa machadiana é sua perspectiva dual. Além da dualidade estar presente em diversos pontos da obra também está presente na figura do narrador, na qual dois *eus* – o narrador e o protagonista – funcionam para desencadear as reflexões psicológicas da narrativa. Se observada sobre uma perspectiva dual, do ponto de vista apontado, a obra de arte aqui discutida afirma sua macroestrutura, que se desenrola sobre acontecimentos não lineares e metalinguísticos, em que o narrador, para além da função de narrar acontecimentos, reflete sobre o próprio ato de narrar. Nesta narrativa, o principal participante da obra é o próprio leitor, convidando-o o narrador para a coesão e coerência internas e que, sem ele, de acordo com Machado, a obra não existiria:

E vejam com que destreza, com que arte faço eu a maior transição deste livro. Vejam: o meu delírio começou em presença de Virgília; Virgília foi o meu grão pecado da juventude; não há juventude sem meninice; meninice supõe nascimento; e eis aqui como chegamos nós, sem esforço, ao dia 20 de outubro de 1805, em que nasci. Viram? Nenhuma juntura aparente, nada que divirta a atenção pausada do leitor: nada. De modo que o livro fica assim com todas as vantagens do método, sem a rigidez do método (ASSIS, 1978, p. 28).

Neste percurso, pode ser apontado um leque de exemplos nos quais o autor revoluciona. O primeiro deles é de que numa lógica narrativa tradicional há uma ordem cronológica de acontecimentos, em que nascimento, desenvolvimento, maturidade e morte de um personagem são encadeadas em sequência. Em *Memórias Póstumas* não é

assim, o personagem já começa morto. Do capítulo I ao VIII é narrada a morte do personagem, estando o tempo da memória e o tempo cronológico desencontrados. O narrador seleciona estas memórias de acordo com a emoção sentida e não as amarra à cronologia dos eventos, fugindo à relação de causa e efeito que necessitariam para serem lembradas. É, portanto, percebido desde o capítulo I, cujo título se chama “Óbito do autor” – além de, no início do livro, haver uma dedicatória em forma de epitáfio – para só depois, no capítulo IX em diante, ser narrado o nascimento.

A não linearidade da obra também aponta como vida e morte estão entrelaçadas tanto no personagem como no narrador. A figura desse narrador também é regida pelo duplo domínio do vivo e do morto, já que é um defunto que escreve. O próprio escritor surge no ato da morte – o defunto-autor só passou a existir a partir da morte de Brás Cubas, bem como suas Memórias.

O próprio título já aponta o duplo domínio da vida e da morte, já que só quem é vivo pode escrever. A significação dos sintagmas *memórias póstumas* trata de um defunto que escreve suas memórias, ou seja, é a interação do vivo e do morto: memórias da vida e póstumas do morto estão unidas, atestando, dessa forma, a reversibilidade desde o título da obra.

### *Para além do real*

Os leitores da literatura tradicional, acostumados com narrativas lineares e com a lógica dos acontecimentos, encontram dificuldades ao se depararem com narrativas mais complexas como a de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. O narrador machadiano se personifica num ser mutante, ambíguo e desdobrado entre o papel de personagem e narrador que, ora se apresenta trágico ora cômico, pois também é regido pelo princípio da reversibilidade, tendo assim várias máscaras e não apenas uma. Sendo assim, essas máscaras podem representar a manifestação do que é simultaneamente presente e ausente, atestando, dessa forma, a presença das unidades duais.

Reforça-se a tese de que o princípio da reversibilidade está presente também avistando o capítulo VII (“O delírio”), em que há um diálogo de Brás Cubas com Pandora, a mãe natureza. A figura da mãe natureza na tradição romântica europeia ocidental é a de abrigo, redenção e fonte criadora. Em *Memórias Póstumas*, esta mãe natureza, quando indagada de sua identidade, responde: “Chama-me Natureza ou Pandora; sou tua mãe e inimiga” (ASSIS, 1978, p. 24). O protagonista então se sente chocado por esta revelação, sendo, neste momento, a progenitora universal da vida divergente da visão dadivosa construída, corroborando, assim, a união de contrários – o processo do qual permeia e regé toda a obra.

O discurso apresentado no delírio do protagonista tem respaldo com a realidade, pois a natureza, de fato, não é só mãe, pois ela tanto dá como tira a vida. Também é admissível considerá-lo um discurso compatível com a realidade complexa da existência humana, pois, não havendo respaldo com esta realidade, seria uma arbitrariedade.

A realidade aqui apresentada pelo autor mostra-se mais realista que a do movimento artístico literário do Realismo e, na verdade, arriscamos julgá-lo por discre-

pante, visto que este trabalha com categorias estanques, em que uma coisa é real e a outra irreal. Já em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, estes dois polos estão fundidos sobremaneira que escapa, conseqüentemente, da determinação tradicionalista do Realismo. Na tradição romântica, também é percebido o não enquadramento desta realidade, já que a natureza apresentada no capítulo “O delírio” é, claramente, a desconstrução irônica do conceito romântico de natureza.

O capítulo intitulado “Humanitismo” pode ser visto como uma sátira aos valores propostos pelo humanismo do Ocidente e suas teorias científicas e filosóficas vigentes na época, que atribuem sentido de evolução, mesmo às fatalidades da vida.

O humanitismo é uma espécie de teoria filosófica introduzida por Machado através de um personagem de contrários complementares: o louco-lúcido Quincas Borba. É na figura de um personagem como este que o autor ironiza, fazendo com que uma doutrina de valorização da vida seja defendida por um mendigo, e o pior, louco. Nesse caso, esta filosofia só alcança o real, por meio do não-real, ou a fuga dele: a loucura. Este paradoxo atua como o centro dinamizador da formalização da teoria humanista e impele para uma duplicidade de sentidos e, portanto, é através da compreensão irônica da existência que se fundamenta.

Há, ainda, a “Lei da Equivalência das Janelas”, em que Brás Cubas vivencia a polêmica ambivalente entre a moral racional e a emoção, desencadeando no personagem o antagonismo de uma consciência bifurcada pela tensão de apelos opostos. O capítulo dramatiza o fato de que um mesmo acontecimento pode provocar duas reações antagônicas, oriundas do valor a elas emprestado. Essa lei é simples e objetiva: para compensar uma janela fechada tem de se abrir outra, a fim de que, continuamente, a moral possa arejar a consciência.

Brás Cubas, por meio de uma máxima interrogativa na qual experimenta em si mesmo o drama da consciência humana ao encontrar uma moeda e resolve devolvê-la, vivencia o exegético da contraditória natureza da existência humana, pois, ao encontrar um embrulho com cinco contos de réis, decide embolsá-lo. Assim, há uma desconstrução da preleção moralista, mostrando, novamente, o impacto dúbio ocasionado através do conflito subjetivo em que forças simétricas e opostas ora se atraem, ora se repelem, atestando, assim, a coexistência do bem e do mal dentro de cada ser humano.

Num romance tradicional, temos ações narradas que são encadeadas logicamente numa sucessão de acontecimentos consecutivos e lógicos em que as ações se representam na causalidade – há sempre uma relação antecedente/consequente. Em Machado, tanto em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* como em outras obras, ele as coloca entre parênteses, rompendo, dessa forma, com a lógica do enredo tradicional e, ao invés de narrar ações, narra emoções. As ações são neutralizadas e substituídas pelas reflexões do narrador e pelas emoções das personagens.

A julgar pelos caminhos que percorremos neste ensaio, percebemos que, ao deixar de realizar uma narrativa de acontecimentos como no Romantismo, Realismo e Naturalismo, Machado realiza uma narrativa de conhecimento. Sabendo que a experiência emocional e a consciência crítica racional são as duas características cognitivas do ser humano, dir-se-ia que cada capítulo pode ser considerado um metatexto – um texto que reflete criticamente sobre ele mesmo. Sendo assim, a ficção machadiana não deveria ser entendida como puramente ficção, e sim metaficção, na qual há inserida uma

teoria da narrativa dentro da ficção narrativa. Dessa forma, o narrador poderia ser visto como o maior intérprete da obra machadiana, pois ele não está apenas narrando, mas também refletindo sobre o ato de narrar.

### *Referências*

- ASSIS, Machado. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. 3 ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978.
- CANDIDO, Antonio. Esquema de Machado de Assis, in: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1970, p.15-32.
- CANDIDO, Antonio. À roda do quarto e da vida, in: *Revista USP*, junho/julho/agosto. São Paulo, 1989, nº 2, p.101-104.
- CATAUDELLA, Quintino. *Satyrikon Dioniso* 1965, 39: 158-181.
- COUTINHO, Afrânio. *Estudo crítico. Machado de Assis na literatura brasileira*. In: ASSIS, vol. I. 2006.
- NITRINI, S. *Literatura comparada: história, teoria e crítica*. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 2000.
- ROUANET, S.P. *Riso e melancolia*. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.
- SOUZA, Ronaldes de Melo e. *Introdução à poética da ironia*. *Linha de Pesquisa* 2000, 1: 27-48.
- SOUZA, Ronaldes de Melo e. *O romance tragicômico de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2006, 57-67.

**KEFALÁS, Eliana. *Corpo a corpo com o texto no ensino de literatura*. Campinas: Autores Associados, 2012 (“Coleção Formação de Professores”).**

**Anna Cláudia Violin**

Graduada em Letras pela Universidade de Campinas (UNICAMP).  
e-mail: [aninhaviolin@yahoo.com.br](mailto:aninhaviolin@yahoo.com.br)

O livro *Corpo a corpo com o texto no ensino de literatura* foi escrito por Eliana Kefalás, docente da Faculdade de Letras da Faculdade Federal de Alagoas, e publicado pela Editora Autores Associados, em junho de 2012, como parte da Coleção Formação de Professores. O tema do livro é a fruição do texto literário, assunto que deve chamar a atenção de qualquer professor de língua portuguesa ou de literatura, pois a fruição dos textos literários é algo importante para formar o hábito de leitura nos alunos.

Até meados do século XX o acesso à educação no Brasil era muito restrito: apenas uma parcela da população brasileira era alfabetizada e tinha acesso a livros. Em decorrência disso, os brasileiros não desenvolveram o hábito de ler. Agora uma parcela bem maior da população tem acesso à escola, e essa escola é, em teoria, o lugar ideal para formar leitores. Mas, apesar de o brasileiro estar lendo mais, a grande maioria da população não lê livros por lazer. Então os professores devem pensar na maneira com que os alunos fruam os textos literários, para que se encontrem caminhos para desenvolver nos alunos o gosto de ler.

Eliana Kefalás começa o livro fazendo um panorama da maneira como a leitura de textos é tratada nas escolas brasileiras. Na introdução, a autora cita um pesquisador que estudou o assunto (RANGEL, 2005). Fica destacado que a política governamental privilegia o quanto o aluno entende e assimila de um texto e não o quanto um aluno frui o texto; essa política, ao longo do tempo, diminui a carga horária destinada ao ensino de humanidades e literatura (para não se dar pérolas aos porcos) e incentiva a literatura focalizando-se na evolução histórica dos textos, nos movimentos literários e suas características. A política governamental em nenhum momento valoriza a fruição do texto literário. Em seguida, Eliana fala das experiências que ela teve ao lecionar cursos em que as pessoas fruam o texto, em que as pessoas “degustam” o texto. A autora também conta que foi frustrante fazer um curso de Letras em que não se fruía um texto literário, colocando em evidência que, mesmo nas universidades, a fruição da literatura é deixada de lado. Por fim, ela termina a introdução com a pergunta que ela quer responder no livro: o que o texto literário faz no corpo de quem o lê?

O livro é composto de três ensaios. No primeiro ensaio, “A literatura no âmbito da experiência”, Eliana Kefalás começa comentando como os relógios foram se tornan-

do cada vez mais comuns na vida das pessoas a partir do século XIV até o século XXI, para terminar contando que a sociedade atual é apressada, não tem tempo para nada, todas as atividades são cronometradas. Ao mesmo tempo em que as pessoas sofrem com a falta de tempo, elas recebem informação por toda parte. Eliana vai contrapor essas informações à experiência: a experiência vem de fora do indivíduo e passa por ele, deixando nele uma marca, enquanto que a informação vem de fora do indivíduo e não passa por ele, não deixando marcas. Em seguida a autora vai falar da experiência que a fruição de um texto literário pode causar e de como isso vai contra as tendências da sociedade atual, que só busca a informação.

No segundo ensaio, “No seio da palavra literária o gozo”, a autora fala do texto literário tomando por base Barthes (1996). Eliana, a princípio, fala da definição de texto literário. De acordo com Barthes, a linguagem é fascista. É fascista porque impõe o que é e pode ser dito e o que não é e não pode ser dito. Então o texto literário seria o texto que escapa desse fascismo da língua, por meio da ambiguidade e outros jogos de palavras. Em seguida ela estabelece uma diferença entre o texto de gozo e o texto de prazer. O último seria um texto que é “complacente, é uma extensão e não ruptura, é agradável, produz conforto” (p. 54), e o primeiro seria aquele texto que “provoca, que leva ao desvio, à crise, que abala as bases” (p. 55). A autora nesse ensaio acaba por aprofundar-se no efeito que o texto literário pode ter no leitor.

O terceiro ensaio fala efetivamente da relação entre o corpo do leitor e o corpo do texto, com base no livro *Performance, recepção, leitura*, de Paul Zumthor (2000). A princípio, Eliana Kefalás fala da leitura silenciosa. Citando uma parte do texto de Zumthor em que ele afirma que a interpretação de uma letra de música cantada do meio da rua envolvia tudo o que havia na rua (o céu azul, as outras pessoas ao redor de quem cantava, etc.), Eliana explica que a leitura em voz baixa envolve todo o ambiente ao redor do leitor. E o texto mexe com o leitor, os batimentos cardíacos dele são alterados, ele pode ser levado a pensar em outro assunto. Depois de falar da leitura silenciosa, ela fala da leitura em voz alta. A leitura em voz envolve o corpo de quem lê e de quem escuta, e são possíveis fazer várias leituras com entonações diferentes, o que faria as pessoas interpretarem os textos de forma diferente.

O livro, no conjunto, é um manifesto em prol da fruição da leitura literária, da interpretação subjetiva dos textos. Para Eliana Kefalás a leitura sempre provoca algo no leitor e não é possível deixar isso de lado na aula de literatura. O foco na análise objetiva do texto faz com que os efeitos subjetivos da leitura sejam negligenciados, o que não ajuda a formar leitores. E formar leitores é um dos objetivos da aula de literatura.

## Referências

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsbug. São Paulo: Perspectiva, 1996.[]

RANGEL, Egon de Oliveira. “Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor”, in: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça;

VERSIANI, Zélia (org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2005.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Educ, 2000.