

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

UM OLHAR DIALÓGICO PARA O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA DE  
POESIA LÍRICA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

Helio Castelo Branco Ramos  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Marcuschi

RECIFE  
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

UM OLHAR DIALÓGICO PARA O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA DE  
POESIA LÍRICA NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

Helio Castelo Branco Ramos

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Marcuschi

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Linguística.

RECIFE

2013

Catálogo na fonte  
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

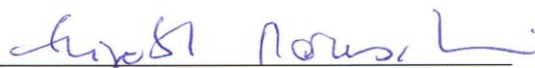
- R175o Ramos, Helio Castelo Branco  
Um olhar dialógico para o ensino da compreensão leitora de poesia lírica no livro didático do ensino médio / Helio Castelo Branco Ramos. – Recife: O Autor, 2013.  
136 p.: il.
- Orientador: Elizabeth Marcuschi.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2013.
- Inclui referências e anexos.
1. Análise do discurso. 2. Literatura – estudo e ensino. 3. Poesia lírica. 4. Livros didáticos. 5. Compreensão na leitura. I. Marcuschi, Elizabeth (Orientador). II. Título.
- 410 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2014-159)

**HELIO CASTELO BRANCO RAMOS**

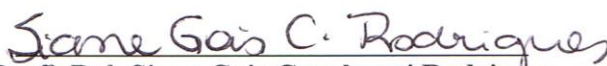
**Um Olhar Dialógico para o Ensino da Compreensão Leitora de Poesia  
Lírica no Livro Didático do Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística, em 25/2/2013.

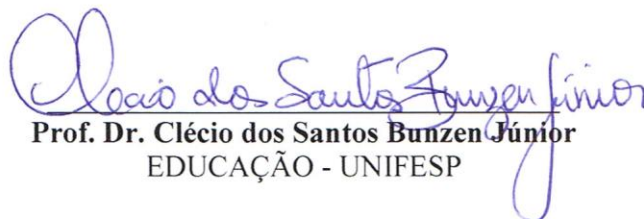
**DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:**



**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Marcuschi**  
**Orientadora – LETRAS - UFPE**



**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Siane Gois Cavalcanti Rodrigues**  
**LETRAS - UFPE**



**Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior**  
**EDUCAÇÃO - UNIFESP**

**Recife – PE**  
**2013**

A Beth Marcuschi e Livia Suassuna, por serem linguistas que dominam com nitidez metódica seu objeto, não receando, portanto, termos como “linguagem poética”, “imagem”, “conceito” e “julgamento”.

A Jefferson, por me fazer penetrar surdamente no reino das palavras e retirar o véu das mil faces secretas sob a face neutra de cada uma delas.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer às diferentes “personagens” que direta ou indiretamente compõem o todo arquitetônico do meu discurso e que, por meio de suas vozes, vão o saturando de sentido...

A minha orientadora Beth Marcuschi, que, dona de uma perspicácia lispectoriana, apostou na minha capacidade como pesquisador, ajudando-me a superar meus limites e a explorar minhas potencialidades, desde uma disciplina eletiva da graduação, meu **muito obrigado!** Além das orientações, irei recordar com saudade nossas aulas nas disciplinas *Linguística Aplicada* e *Leituras Dirigidas* (não esquecerei também nossas conversas sobre Cinema e Literatura, nos intervalos da disciplina *Leituras Dirigidas!*), ambas do mestrado.

A Livia Suassuna – cujas aulas sobre ensino de língua(gem) não dão espaço para que o azul nos convide a olhar pelas janelas o desenrolar das nuvens, nem para bocejos e moscas, nem mesmo para que Margarida deseje o atravessar de avião de uma janela a outra – agradeço pelo incentivo à minha carreira docente, por ter me concedido a oportunidade de atuar como monitor, por me ajudar a dar os primeiros passos na investigação científica e, sobretudo, pelos conselhos nos momentos difíceis.

A Siane Gois, agradeço pela solicitude e atenção paulo freireanas para com o meu trabalho na banca de qualificação, pontuando-lhe as potencialidades e as insuficiências.

A Clecio Bunzen, linguista a quem admiro pelo compromisso e seriedade com que se dedica às investigações sobre o ensino de língua(gem), sou grato pela leitura perspicaz da versão anterior deste texto/discurso, que me deixou com várias inquietações para pesquisas futuras. No entanto, peço desculpas por algumas lacunas que não pude preencher em virtude do cansaço.

A Jefferson, menino do Mutum, devo não só a paixão que cresce a cada dia pela Literatura, mas o questionamento sobre as coisas secas na conversa das pessoas grandes, com sua necessidade de serem brutas.

A Regis – minha porção Álvaro de Campos, escravo cardíaco das estrelas e conquistador de todo o mundo antes de levantar da cama, porque, ao acordar, sabe que o mundo é opaco; ao levantar, sabe que ele é alheio; e, ao sair de casa, sabe que ele é a terra inteira, mais o sistema solar e a Via Láctea e o Indefinido – além da

revisão desses escritos, agradeço por compartilhar comigo a perplexidade de quem pensou e achou e esqueceu.

A Marta, minha Gabriela psicanalisada, agradeço pela amizade que teve início nos corredores da escolaridade, quando, ela, com seu cabelo joãozinho, e eu, com minhas madeixas caetaneanas, procurávamos nossa sala, no primeiro dia de aula na graduação. Apesar de saber que o presente é tão grande, desejo que não nos afastemos muito, mas que sigamos de mãos dadas.

A Alberes, ex-aluno querido, que tive o prazer de reencontrar nos corredores do CAC em meados de 2007, dividindo comigo a paixão pelas Letras, agradeço pela amizade. Me sinto (peço a licença poética do professor, do aluno e do mulato sabido) orgulhoso de ouvi-lo falar sobre suas experiências em sala de aula e saber que seus alunos não contarão com a figura de um prof. Carlos Góis, a devastar uma suposta ignorância amazônica, mas contarão com um professor que também leva em conta a língua em que eles comem, pedem para ir lá fora, em que levam e dão pontapé, língua entrecortada do namoro com a prima.

Aos professores da graduação e pós-graduação, muito obrigado por contribuírem na minha formação docente, especialmente: Ana Lima, Antônio Carlos Xavier, Luiz Antônio Marcuschi, Maria Cristina Hennes Sampaio, Anco Márcio Tenório Vieira, José Rodrigues de Paiva, Aldo José Rodrigues de Lima, Fatiha Dechicha Parahyba, Karina Falcone e Benedito Gomes.

Aos colegas de pós-graduação, Onilma, Flávia, Daniele, Berg, Amanda, Andréa, Fabiana, Marcelo, Nadiana, Gustavo, Angela, Aldenora, Ton e Tânia, sou grato pelas discussões que tornaram as aulas tão saborosas.

A Simone, além das discussões nas aulas, agradeço por transformar minhas palavras em palavras estrangeiras, dando-lhes um toque especial com sua varinha de condão.

A minha mãe, Rosália, e ao meu pai, Helio (*in memoriam*), que, semelhante a outros Fabianos e Sinhás Vitória, mesmo não tendo oportunidade de se desenvolverem academicamente, sabiam do valor do estudo e se empenharam em me oferecer condições de estudar. No entanto, o fizeram com muito afeto, de modo que não havia a *secura* do verbo em nossas vidas.

A minha tia Tânia e ao meu tio Gleidson, obrigado pelo carinho e pelo apoio que deram aos meus pais na minha educação e de meu irmão.

A Tarcizo, irmão amado, a quem a existência ofertou o lugar de Esaú, para que este Jacó percebesse o quão se parecem em suas dessemelhanças, sou grato pelo amor e admiração que demonstra por mim.

A Sueli, pela escuta e pelo apoio nos momentos em que a dissertação estava cá dentro, inquieta, viva, mas sem querer sair.

A Capes, pela bolsa concedida.



*Só quando a linguística dominar o seu objeto completamente e com toda a nitidez metódica, ela poderá trabalhar produtivamente também para a estética da criação literária, utilizando por seu turno, sem receio os seus serviços. Até lá os termos “linguagem poética”, “imagem”, “conceito”, “julgamento” e outros são para ela uma tentação e um perigo; não é sem motivo que ela os teme: por um tempo demasiado longo eles perturbaram e ainda continuam a perturbar a pureza do seu método.*

(Bakhtin, *Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance*, 2002, p.47)

*Signos por toda parte e o tempo todo, mas onde e quando a jornada inesquecível da experiência que gera significado?*

(Alfredo Bosi, *O ser e o tempo da poesia*, 2000, p.17)

*A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (*Robinson* passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.*

(Roland Barthes, *Aula*, 1977, p.17)

## RESUMO

Nas últimas décadas, vários estudiosos (dentre eles, SOARES, 2009) têm destacado, por um lado, o expressivo espaço ocupado pelo livro didático nas aulas de Língua Portuguesa/Literatura Brasileira e, por outro, a inadequação da abordagem nele dispensada ao ensino de leitura literária. Esse cenário nos motivou a investigar o tratamento oferecido ao ensino/aprendizagem da compreensão de poesia lírica no terceiro volume da obra *Português: linguagens*, destinada ao Ensino Médio, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2008), por se tratar de uma coleção didática bastante utilizada nas escolas brasileiras. No desenrolar do estudo perseguimos atingir dois objetivos básicos: a) identificar como são exploradas as relações dialógicas entre a voz do poeta e as alheias em estudos dirigidos e b) observar que conhecimentos são mobilizados nos estudos dirigidos, a fim de explorar tais relações. O *corpus* foi analisado com base nas ideias do Círculo de Bakhtin, sobretudo nos seguintes pressupostos: a compreensão é um *processo responsivo*; todo discurso se materializa em *gêneros discursivos*, que interagem com outros discursos, articulados de forma peculiar em cada gênero; todo *dito* envolve um *não dito*, reconstruído pelos sujeitos nas diversas práticas discursivas. Além das ideias do Círculo de Bakhtin, trouxemos ainda para o debate, um conjunto de reflexões desenvolvido pela Linguística de Texto (KOCH, 2006; ELIAS e KOCH, 2006), em função de suas contribuições às teorias do letramento. Com base nas análises que efetuamos em nosso *corpus*, percebemos que a identificação de informações explícitas é o tipo de conhecimento majoritariamente explorado no processo de mediação entre os estudantes e o sentido dos poemas. Concluimos que, embora o livro didático de Cereja e Magalhães se volte, em alguns momentos, para o ensino de saberes relevantes à apreensão das relações dialógicas entre as vozes do poeta e de outrem, predomina a interação pouco responsiva entre o aluno e os poemas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Círculo de Bakhtin. Ensino de compreensão leitora. Poesia lírica. Livro didático. Ensino Médio.

## ABSTRACT

In the last decades, various researchers (among them, SOARES, 2009) have highlighted, on one side, the expressive space fulfilled by the textbook in the Portuguese Language/Brazilian Literature classes and, on the other side, the inadequacy of its approach regarding the teaching of literary reading. This scenario led us to investigate what treatment was given to the teaching/learning of lyrical poetry comprehension, for High School, in William Roberto Cereja's and Thereza Cochar Magalhães' third volume of the didactic collection *Português: linguagens* (2008), due to the fact that it is a very used didactic collection adopted in Brazilian schools. As the study proceeded, we aimed to reach two basic objectives: a) to identify how the dialogic relationships between the poet's voice and others' are explored in guided studies, and b) to observe which knowledge are mobilized in the guided studies in order to explore such relations. Our *corpus* was analyzed based on Bakhtin Circle's ideas, mainly considering the following presuppositions: comprehension is a *responsive process*; every discourse is materialized in *speech genres* which establish dialogic relationships with other discourses, properly articulated in each genre; every *said* involves an *unsaid*, which is reconstructed by the individuals in the diverse discursive practices. Besides Bakhtin Circle's ideas, we have also brought into debate, a set of reflections developed by Textual Linguistics (KOCH, 2006; ELIAS and KOCH, 2006), due to their contributions to literacy theories in Brazil. Based on the analysis performed in our *corpus*, we realized that the identification of explicit information is the type of knowledge mostly explored in the mediation between the students and the poems' meaning. We came to the conclusion that, although Cereja's and Magalhães' work is directed, somehow, to the teaching of relevant knowledge concerning the apprehension of dialogic relationships between the poet's voices and others', it still predominates the little responsive interaction between the student and the poems.

**KEY-WORDS:** Bakhtin's Circle. Teaching of Reading comprehension. Lyrical Poetry. Textbook. High School.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
CAPÍTULO 1 – CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM), DISCURSO LITERÁRIO E COMPREENSÃO LEITORA .....	19
<b>1.1 A concepção sistêmica de língua(gem) e discurso literário: compreensão leitora, reflexo de um “estranhamento” .....</b>	<b>20</b>
<b>1.2 A concepção dialógica de língua(gem) e discurso literário: compreensão leitora, um processo de coautoria .....</b>	<b>37</b>
CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO E ENSINO DA POESIA LÍRICA .....	63
<b>2.1 O poema lírico: entre o “estranhamento” da língua(gem) e os centros de valor do dialogismo .....</b>	<b>63</b>
<b>2.2 – Letramento literário: o ensino de compreensão leitora de poemas líricos</b>	<b>75</b>
CAPÍTULO 3 – A POESIA LÍRICA NA OBRA <i>PORTUGUÊS – LINGUAGENS</i> , DE CEREJA E MAGALHÃES: UMA ANÁLISE.....	85
<b>3.1 Aspectos metodológicos da investigação .....</b>	<b>85</b>
<b>3.2 Análise dos dados.....</b>	<b>93</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	114
REFERÊNCIAS.....	121
ANEXOS .....	129

## INTRODUÇÃO

A escolarização da leitura literária parece apresentar dois paradigmas hegemônicos na contemporaneidade – o do ensino de História da Literatura e o do Letramento Literário (COSSON, 2006) – que poderíamos, respectivamente, associar ao que Soares (2006) classifica como sendo a má e a boa escolarização da Literatura. Assim como Batista (2004), a pesquisadora chama a atenção para o fato de que qualquer texto, ao ser retirado da sua prática discursiva de origem e ingressar no universo escolar, passa a atender a fins didáticos.

Uma das questões que se coloca em relação a essas finalidades didáticas, relacionadas aos dois paradigmas de escolarização da leitura literária, é que, no primeiro caso, o texto literário não é usado (nos raros casos em que o texto efetivamente se torna objeto de estudo) com o intuito de ensinar o aluno a entender o funcionamento do discurso literário. Busca-se, sobretudo, levar o aluno a conhecer as condições históricas do período em que uma obra literária é escrita, para, em seguida, tentar observar características estruturais na obra que configurariam uma espécie de “espelhamento” dessas condições históricas. Com efeito, são selecionados textos os mais representativos possíveis dos respectivos períodos, deixando-se de lado aqueles que reagem a esse tipo de categorização. Além disso, são apresentadas aos alunos listas de autores e de obras que foram produzidas em cada escola ou movimento literário. O trabalho com a leitura fica, desse modo, resumido a um processo de classificação, identificação e memorização de características de escolas ou movimentos literários, de autores e de obras mais representativos.

No segundo paradigma, a escolarização da leitura literária é vista como um processo de letramento, isto é, o aluno precisa ter contato com a leitura efetiva de textos literários e se tornar coautor do processo de construção de sentido a partir da compreensão de como funciona a Literatura enquanto prática discursiva. Dessa maneira, apenas a classificação, a identificação e a memorização são consideradas insuficientes para dar conta da leitura de uma obra, sendo necessário compreender como se dá o uso da língua(gem)<sup>1</sup> na comunicação artística, o que invalida

---

<sup>1</sup> Demos essa feição à escrita da palavra linguagem, para, desde já, firmamos o posicionamento de que vemos a língua dentro de uma perspectiva que está para além das formas de um sistema abstrato.

igualmente a possibilidade de encarar a língua(gem) como mero sistema de formas cujo sentido se encerra em si mesmo.

Subjacente a essas práticas didáticas encontram-se distintas conjunturas sociais e, associadas a elas, concepções de língua(gem), que, por conseguinte, apresentam um conceito particular do que é a compreensão leitora e do papel dos sujeitos nesse processo. O ensino de História da Literatura tem início numa escola cujo alunado, oriundo de uma elite econômica, tinha amplo acesso aos bens culturais e a diferentes práticas de letramento. De acordo com Soares (2009), essa conjuntura começa a mudar em meados da década de 1960, quando ocorre a democratização do acesso à escola pública para os alunos das camadas populares. Em contraste com o alunado anterior, tais alunos possuíam acesso restrito aos bens da cultura letrada, e as práticas de letramento nas quais estavam imersos não eram consideradas tão essenciais como aquelas que partiam da leitura literária.

Com o aumento no número de alunos, faz-se necessária uma seleção mais ampla de professores, que passam a ser recrutados também nas camadas populares, o que de certa forma os obriga a acumular muitas turmas e a dispensar pouco tempo à formação acadêmica. Consequentemente, o material didático, antes composto por uma antologia e uma gramática e utilizado por um professor autodidata, passa a trazer exercícios para que o professor os utilize em suas aulas.

Essa mudança na configuração do material didático é de suma importância no que se refere ao trabalho realizado com a leitura literária, porque, de acordo com Bunzen (2005), tal estruturação é resultado de uma síntese dos interesses dos atores sociais envolvidos no seu processo de construção: editores, autores, professores, compradores, etc.

Dentre os fatores envolvidos na elaboração do livro didático, destacamos as discussões acadêmicas em torno da língua(gem) e, consequentemente, as contribuições daí advindas para o ensino de Língua Portuguesa/Literatura Brasileira. De fato, os referidos debates atuaram significativamente na constituição do objeto e dos objetivos de ensino na área da língua(gem). No que se refere ao trabalho com a compreensão leitora (de textos literários e não literários), poderíamos dizer que algumas pesquisas têm apontado para a predominância de um trabalho que se encerra na superfície do texto, e que restringe a leitura a um processo de identificação de informações (MARCUSCHI, 2005). Esse modo de conceber a compreensão leitora está associado a uma perspectiva para a qual a língua(gem) é

um sistema autossuficiente de formas linguísticas, cujo sentido resultaria de uma relação interna entre essas formas. Trata-se de uma perspectiva herdada das ideias de Saussure, que, antes da década de 1980, era hegemônica nos estudos linguísticos brasileiros. A nosso ver, tal perspectiva está na base do ensino de compreensão leitora de textos/discursos literários que tem sido criticado, pelo fato de não proporcionar ao leitor a apreensão do funcionamento do discurso literário, mas se resumir a atividades de identificação de características estilísticas de uma escola ou movimento literário (LAJOLO, 2010; MARTINS, 2009; PINHEIRO, 2009).

A partir da década de 1980, no entanto, a perspectiva saussuriana de língua(gem) passa a dividir espaço nas universidades brasileiras com perspectivas interdisciplinares de estudos linguísticos, tais como a Linguística de Texto, a Sociolinguística e as diferentes vertentes de Análise do discurso. Além dessas perspectivas, as reflexões sobre língua(gem) empreendidas por Bakhtin, Volochínov e Medviédev<sup>2</sup> são vistas pelos pesquisadores de sua obra conjunta como uma proposta heurística que pode trazer contribuições importantes para as investigações em torno da língua(gem).

Nos trabalhos desses pensadores, recusa-se a ideia de que a língua(gem) seria somente um sistema abstrato de formas linguísticas, uma vez que forma linguística e sentido são indissociáveis de um evento comunicativo. Isso implica no fato de que as formas linguísticas não possuem um sentido imanente, mas são semantizadas ao serem acessadas durante um processo de interação entre os sujeitos. Assim, é na forma de “enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 261) que a língua(gem) será concebida. Para Bakhtin, desconhecer a natureza desses enunciados, aos quais denominou gêneros do discurso, resulta em formalismo e abstração exagerados, responsáveis por deformar a historicidade da investigação e debilitar as relações entre a língua(gem) e o mundo da vida. A interação entre esses elementos é de suma importância, visto que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados que a vida entra na língua” (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 265).

---

<sup>2</sup> Embora saibamos que os nomes de Volochínov e Medviédev podem apresentar ortografia distinta da que estamos usando em nosso trabalho, mantivemos essa redação, porque essas são as grafias apresentadas nos textos que consultamos.

Essa concepção de língua(gem) também permite um redimensionamento da compreensão leitora do discurso literário. A identificação de aspectos estruturais de um texto é tida como insuficiente para dar conta do processo de construção de sentido de um texto/discurso, já que para Bakhtin/ Volochínov/ Medviédev todo enunciado concreto/discurso é apenas o elo de uma cadeia discursiva. Em outras palavras, esses pensadores acreditam que todo dizer aponta para um já-dito e abre espaço para um novo dizer. O que significa afirmar que qualquer discurso de um indivíduo estabelece com o discurso de outrem uma relação de concordância, discordância, interiluminação, estilização, etc. Com isso, o termo “diálogo” ganha um significado mais amplo nas reflexões desses teóricos, pois, segundo eles, a interação face a face seria apenas a forma prototípica do funcionamento de qualquer gênero discursivo. Ou seja, qualquer discurso, independentemente do gênero discursivo que o configura, é uma réplica ao discurso de outrem. Com efeito, o fenômeno da compreensão leitora é concebido também de forma ativa, pois “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2009, p.137), e não simplesmente um processo no qual apenas “dublamos” a fala do outro, isto é, reproduzimo-la fielmente.

Essa perspectiva, que tem a língua(gem) como um “lugar de interação” entre os sujeitos, como uma atividade constituinte da (inter)subjetividade e constituída a partir dela, passou a ganhar espaço nas discussões sobre ensino e a servir de diretriz para pensarmos acerca do objeto e dos objetivos de ensino da disciplina Língua Portuguesa/Literatura Brasileira. Entre os impactos dessa concepção no ensino, destacamos a criação de documentos oficiais importantes que oferecem diretrizes ao ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, recentemente, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM). Além disso, com a reconfiguração do Programa Nacional do Livro Didático<sup>3</sup> (PNLD), em 1996, a escola pública passou a contar com um importante

---

<sup>3</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) teve início em 1929 e, no decorrer dos anos subsequentes, apresentou nomes e formas diversas de execução, sendo o mais antigo dos programas destinados à distribuição de obras didáticas aos alunos da rede pública brasileira de ensino. No entanto, apenas a partir de 1996, essas obras passam a ser avaliadas pedagogicamente conforme critérios previamente discutidos, entre eles, há a preocupação com os erros conceituais e com a discriminação de qualquer tipo. Como resultado dessa iniciativa, foi gerado o primeiro “Guia de Livros Didáticos”, de 2.º ao 5.º ano. Somente em 2004, o PNLD passa a beneficiar os alunos do Ensino Médio. Inicialmente, foram adquiridos livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática para os estudantes do 1.º ano das regiões Norte e Nordeste. Em seguida, paulatinamente, foram



elemento de avaliação da qualidade dos livros didáticos. Deste modo, as coleções didáticas precisam atender a um conjunto de exigências postas pelo Ministério da Educação via editais, se pretenderem ser aprovadas e adquiridas pelo MEC (principal comprador de obras didáticas no país), e posteriormente utilizadas nas escolas públicas.

As críticas referentes ao ensino de leitura literária<sup>4</sup>, em parte relacionadas com o livro didático (em virtude da sua importância na organização do currículo escolar), motivou-nos a investigar o tratamento dispensado à compreensão leitora de poemas líricos no terceiro volume do livro do professor<sup>5</sup> da coleção do Ensino Médio *Português – linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Selecionamos esta obra por ela ter sido aprovada pelo PNLD, por recorrer, segundo declara em seus fundamentos teóricos, à contribuição das ideias de Bakhtin/Volochínov/Medviédev e por ser largamente utilizada nas escolas brasileiras. Em virtude da atual conjuntura em torno do livro didático, levantamos como hipótese inicial a ideia de não ser mais possível encontrar atividades de compreensão leitora de textos/discursos literários que se limitassem exclusivamente à localização de informações explícitas na superfície do texto, como é o caso da identificação de características estilísticas de uma escola ou movimento literário.

---

adquiridos livros das demais disciplinas, assim como se foi estendendo o benefício aos estudantes dos 2.º e 3.º anos. Esse processo foi finalizado, recentemente, em 2011, ano em que foram incorporados livros didáticos para as disciplinas de Língua Estrangeira, Inglesa ou Espanhola, Sociologia e Filosofia.

<sup>4</sup> Comecei a me interessar pelo debate em torno dos problemas relacionados ao letramento literário desde 2008, período em que atuei como monitor das disciplinas Prática de Ensino de Português 1 e 2, na época e no presente momento ministradas pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia Suassuna. Nessas disciplinas, uma de minhas atribuições era orientar, além dos relatórios de estágio, a construção de uma oficina de formação de professores e um projeto de intervenção didática. A atividade de monitoria me fez perceber que havia uma desarticulação entre os conhecimentos oriundos da Linguística e da Teoria da Literatura ensinados na graduação, que, somados ao parco debate sobre questões pedagógicas relacionadas com o ensino de língua(gem) (LEAHY-DIOS, 2001), oferecia dificuldade tanto a mim quanto aos alunos no que se refere à reflexão sobre como fazer a mediação da compreensão leitora entre os alunos e os textos/discursos literários. Minhas pesquisas sobre o tema me levaram a algumas conclusões iniciais (RAMOS, 2009; 2012) que me inquietaram para a presente investigação.

<sup>5</sup> O livro do professor é composto pela reprodução do livro do aluno acrescido de sugestões de resposta dos autores da obra didática às atividades propostas e do manual do professor, no qual se encontram, entre outros elementos, as orientações teórico-metodológicas que serviram de base para a elaboração da obra didática.

A fim de responder a tal questionamento, poderíamos dizer de forma sucinta que nossa investigação orientou-se pelos seguintes objetivos:

### **Geral**

Analisar a configuração que a obra didática *Português – linguagens*, que declara assumir as contribuições dos estudos de Bakhtin/Volochínov/Medviédev, apresenta para o trabalho com a compreensão leitora de poemas líricos.

### **Específicos**

- Identificar o tratamento oferecido às vozes (do poeta e alheias) presentes nos poemas líricos explorados no trabalho com a compreensão leitora, sobretudo no que se refere à abordagem dos aspectos composicionais e estilísticos desses textos/discursos;
- Observar o modo como os enunciados das questões de compreensão leitora medeia o processo de construção de sentido de poemas líricos, isto é, analisar os conhecimentos (linguísticos, enciclopédicos, sobre o gênero poema lírico etc.) mobilizados através desses enunciados, tidos como importantes no tratamento das diferentes vozes que atravessam um texto/discurso.

Com o intuito de refletir sobre o problema de investigação levantado, além desta introdução, das considerações finais e das referências bibliográficas, dividimos nosso trabalho em três capítulos. No primeiro, apresentamos uma discussão sobre concepções de língua(gem) e as noções de discurso literário e de compreensão leitora oriundas de tais concepções; no segundo, propomos uma caracterização da poesia lírica e de seu letramento; no terceiro, realizamos a análise da obra didática *Português: linguagens*.

O primeiro capítulo, intitulado *Concepções de língua(gem), discurso literário e compreensão leitora*, tem como objetivo principal comparar duas perspectivas de língua(gem), a saussuriana e a dialógica, para a partir delas perceber o modo como o discurso literário e a compreensão leitora podem ser concebidos. Para a perspectiva saussuriana, o sentido resulta da oposição entre signos que compõem um sistema abstrato. Com base nessa perspectiva, o Formalismo Russo defende

uma concepção de discurso literário cujo sentido se encerra em suas formas composicionais. Essa perspectiva de língua(gem) e de discurso literário apontam para um conceito de compreensão leitora no qual o leitor possui um papel secundário, restrito à identificação de aspectos estruturais do discurso literário.

Na perspectiva dialógica, a construção do sentido do discurso literário é vista como algo bem mais complexo que a mera identificação dos aspectos estruturais do discurso literário, embora tais aspectos não sejam desconsiderados. Toda compreensão é vista como um processo ativo, no qual o leitor precisa relacionar os aspectos estruturais de uma obra com outros elementos que compõem o todo arquitetônico do discurso literário, tais como o posicionamento discursivo que um autor assume dentro de uma cadeia discursiva literária (ou tradição literária) e as relações de sentido que estabelece com outros textos/discursos, literários ou não literários.

O segundo capítulo, *Caracterização e ensino da poesia lírica*, retoma as concepções de língua(gem) discutidas no capítulo anterior, a fim de problematizar os aspectos configuradores da poesia lírica, bem como a abordagem didática dos poemas líricos. Desse modo, inicialmente, são confrontados o modo como os formalistas conceberam a poesia lírica e uma proposta alternativa de caracterizá-la, com base nas reflexões de Bakhtin/Volochínov/Medviédev. Assim, no lugar de uma perspectiva que se encerra na descrição dos aspectos composicionais da poesia lírica, apresentamos uma abordagem alternativa, que concebe os poemas líricos como “artefatos culturais” que articulam as vozes sociais de uma maneira que lhes é particular. Em seguida, discutimos a questão do letramento literário, levando em conta essa abordagem alternativa para a compreensão leitora de poemas líricos.

O terceiro capítulo, *A poesia lírica na obra Português – linguagens, de Cereja e Magalhães: uma análise*, destina-se à análise do terceiro volume do livro do professor da referida coleção. Antes da análise do *corpus* coletado, encontram-se os aspectos metodológicos, nos quais fazemos uma descrição da obra e dos critérios que nortearam nosso recorte do *corpus* diante das possibilidades oferecidas no universo do livro do professor. Em seguida, considerando as reflexões sobre língua(gem) de Bakhtin/Volochínov/Medviédev e os trabalhos sobre conhecimentos necessários ao processamento sociocognitivo da compreensão leitora (KOCH, 2006; ELIAS e KOCH, 2006), apresentamos a análise dos dados, que enfoca as relações

dialógicas estabelecidas entre a voz do poeta e outras vozes e os conhecimentos mobilizados na construção de tais relações.

Nas considerações finais, evidenciamos que a análise dos dados apontou para uma oscilação no trabalho com a compreensão leitora de poemas líricos. Assim, é possível perceber que a obra estudada já dispensa certa atenção ao ensino das relações dialógicas entre as vozes do poeta e de outrem. No entanto, os conhecimentos mobilizados para que os alunos aprendam os saberes julgados necessários ao processo de compreensão leitora costumam se restringir à identificação de informações explícitas nos poemas.

## CAPÍTULO 1 – CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM), DISCURSO LITERÁRIO E COMPREENSÃO LEITORA

Encontram-se subjacentes ao debate sobre como se dá o processo de construção de sentido para um texto/discurso, seja ele literário ou não, diferentes concepções de língua(gem), que, por sua vez, apresentam visões diversas sobre o conceito de texto/discurso e do papel do sujeito nesse processo. Desse modo, no presente capítulo, serão discutidas três concepções de língua(gem), porém, nosso enfoque recairá apenas em duas delas – a concepção sistêmica e a dialógica –, porque desejamos nos centrar nas concepções de discurso literário e de compreensão leitora que podem ser atribuídas a essas duas concepções de língua(gem). Baseando-nos na concepção de língua(gem) dialógica, defendida pelo Círculo de Bakhtin<sup>6</sup>, trazemos inicialmente (1.1 *A concepção sistêmica de língua(gem) e discurso literário: compreensão leitora, reflexo de um “estranhamento”*), um exame da concepção de língua(gem) como expressão do pensamento, para, em seguida, focarmos na concepção sistêmica de língua(gem) e nos conceitos de discurso literário e compreensão leitora presentes nessa concepção. Na sequência (1.2 *A concepção dialógica de língua(gem) e discurso literário: compreensão leitora, um processo de coautoria*), discutimos a

---

<sup>6</sup> Esse grupo, cujo nome é atribuído *a posteriori* por pesquisadores interessados na obra de Mikhail Bakhtin, era formado por intelectuais de diferentes segmentos que se reuniram regularmente de 1919 a 1929 – primeiro em Nevel e Vitebsk e, posteriormente, em São Petersburgo (rebatizada de Leningrado nesse período) – e que tinha em comum o interesse por filosofia e pelo debate de ideias. Dentre os membros, destacam-se Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medviédév, pela retomada acadêmica que vem sendo realizada de suas contribuições à elaboração de uma filosofia da linguagem de base sociológica. Entre as dificuldades que se impõe a quem estuda a obra produzida por esses três intelectuais, encontram-se: o pouco cuidado com as traduções (é possível encontrar nas edições brasileiras uma variação de terminologia para uma única e mesma palavra russa, por exemplo); o fato de boa parte dos textos de Bakhtin ser constituída por manuscritos inacabados, alguns são apenas rascunhos; uma confusão sobre a autoria de certos textos publicados nos anos 1920. Este último aspecto tem dividido os pesquisadores do Círculo em três posicionamentos: a) respeitar as autorias das edições originais e, por conseguinte, reconhecer como autoria de Bakhtin apenas os textos publicados sob o seu nome ou encontrados em seus arquivos; b) atribuir a Bakhtin a autoria de todos os textos; c) atribuir uma dupla autoria às obras envolvidas na polêmica (FARACO, 2009b). Apesar de julgarmos bastante consistente a crítica apresentada por Faraco, que adota o primeiro posicionamento, não faz parte dos interesses de nossa investigação delimitar com precisão a autoria dos três principais membros do Círculo, mas construir um encaminhamento heurístico para o nosso problema de pesquisa a partir de suas discussões sobre a língua(gem). Desse modo, ao nos reportarmos aos textos cuja autoria é alvo de disputa, citamos os dois autores apontados para a obra em análise.

concepção de língua(gem) que serve de base para nossa investigação, bem como os conceitos de discurso literário e compreensão leitora dela apreensíveis.

### **1.1 A concepção sistêmica de língua(gem) e discurso literário: compreensão leitora, reflexo de um “estranhamento”**

Antes de iniciarmos o debate sobre essa concepção de língua(gem), julgamos importante retomar uma outra, a de língua(gem) como representação do mundo e do pensamento, tendo em vista que seus fundamentos são opostos. Além disso, ao discutirmos a concepção dialógica, essas duas concepções precisarão ser retomadas, porque o Círculo de Bakhtin faz críticas à insuficiência de ambas na apreensão do fenômeno linguístico.

O conceito de língua(gem) como reflexo do pensamento humano tem suas raízes na “tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna, teoricamente só rompida no início do século XX, de forma efetiva, por Saussure” (PERFEITO, 2007, p. 825).

As ideias dos estoicos (século I a. C.) poderiam servir de exemplo para ilustrar essa noção. De acordo com Araújo (2004), para os estoicos, o nascimento dos conceitos ocorre através da recepção que a razão faz das ideias mediante as sensações, a memória e a experiência. A representação possibilita a compreensão, o pensamento, e institui a verdade das coisas. O pensamento resultaria, assim, da expressão através de palavras do material que foi representado pela razão. Na verdade, proposições completas são responsáveis por expressar o pensamento e, como dizem algo sobre o que foi expresso, estão sujeitas a serem verdadeiras ou falsas.

Outro exemplo, ainda segundo nossa leitura de Araújo (2004), seriam as reflexões de Lancelot e Arnauld, autores da Gramática de Port-Royal (1660), que complementam as dos estoicos, pois também veem as palavras como invólucro das ideias. Essas, por sua vez, apresentam uma organização lógica e exteriorizada pela língua(gem), por isso, a relação intrínseca entre gramática e lógica. Logo, “as leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Assim, concordamos com Geraldi que, ao

concebermos “a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 2007, p. 41).

Os adeptos dessa ideia defendiam que, na “transformação” do conteúdo interior em objetivação exterior, o pensamento, considerado qualitativamente melhor do que o material semiótico, sofria um processo de deformação. Por isso, o idealismo, que originou todas as teorias da expressão, “engendrou igualmente teorias que rejeitam completamente a expressão” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2009, p. 115).

Assim sendo, podemos observar que o enfoque do conceito de língua(gem) como representação do pensamento é dado à enunciação individual, um dos principais elementos sobre o qual recairão as críticas do trabalho de Saussure, representante da noção de língua(gem) como sistema.

Publicado como obra póstuma do linguista Ferdinand de Saussure, em 1916, o *Curso de Linguística Geral (Cours de Linguistique Générale)* é resultado das anotações que alguns de seus alunos da Universidade de Genebra – Bally, Riedlinger e Sechehaye – fizeram de suas aulas nos anos letivos de 1907-8, 1908-9 e 1910-11, o que ocasiona, segundo Salum (2011), “vários problemas críticos”, ou seja, uma apropriação, muitas vezes, diversa da que o linguista genebrino certamente ambicionava para o seu pensamento. Embora a existência de alguns escritos de Saussure (2004) recém-descobertos ratifique a afirmação de Salum, nosso enfoque recairá no *Curso*, porque foram as ideias presentes nele que constituíram (e, em certa medida, ainda constituem) a história dos estudos linguísticos, de modo que são elas as subjacentes aos pressupostos teórico-metodológicos do Formalismo Russo, assim como as que sofreram as críticas do Círculo de Bakhtin.

Para entender o projeto teórico saussuriano e sua recusa ao estudo da enunciação individual como sendo científico, é preciso resgatar o contexto no qual se insere a elaboração de sua heurística. Como esse projeto foi desenvolvido no início do século XX, período em que a investigação científica era pautada no paradigma de ciência moderna, era importante, pois, que apresentasse a delimitação de um objeto capaz de tornar a Linguística uma área de pesquisas autônoma. A “autonomia” de uma área de estudos científicos, configurada, entre outros aspectos, pela recusa ao trabalho interdisciplinar, era imprescindível nesse

período, para que tal área se legitimasse no meio acadêmico. Em busca da construção da autonomia da Linguística, Saussure ([1916] 2011, p. 16) defendia que

se estudarmos a linguagem sob vários aspectos ao mesmo tempo, o objeto da Linguística nos aparecerá como um aglomerado confuso de coisas heteróclitas, sem liame entre si. Quando se procede assim, abre-se a porta a várias ciências – Psicologia, Antropologia, Gramática normativa, Filologia etc. –, que separamos claramente da Linguística, mas que, por culpa de um método incorreto, poderiam reivindicar a linguagem como um de seus objetos.

Não se deve, no entanto, acreditar que ele negasse a importância dessas ciências na compreensão da língua(gem), como podemos observar na seguinte afirmação, na qual reconhece o caráter multifacetado da linguagem e a dificuldade de categorizá-la como inerente à investigação de um único campo científico:

Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferente domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade (Saussure, [1916] 2011, p. 17).

Assim, consciente de que todo recorte teórico resulta numa apreensão parcial de um objeto de estudo, elaborou um ponto de vista através do qual a Linguística não precisasse estabelecer nenhum “diálogo” com outras áreas – o próprio Saussure afirmava que, nas ciências humanas, diferentemente do que nas naturais, todo objeto não passava de um ponto de vista do pesquisador. Reconhecendo que a língua(gem) tem uma dimensão que é ao mesmo tempo social e individual, estabelece uma de suas principais dicotomias, a saber: a língua (*langue*) e a fala (*parole*), em que a primeira representaria a dimensão social e a última, a individual, cabendo à Linguística o estudo da primeira.

O estabelecimento dessa dicotomia é de certa forma a consolidação de alguns pressupostos presentes no trabalho que vinha sendo desenvolvido, até então, por estudos históricos sobre mudança linguística, tais como os realizados pelos comparatistas e pelos neogramáticos, portanto, o que Saussure “fez (e não é pouca coisa, evidentemente) foi dar consistência formal à velha intuição de que as línguas humanas são **totalidades organizadas**” (FARACO, 2009a, p. 28, destaque do autor). A diferença entre a perspectiva de Saussure e a dos estudos históricos pode ser assinalada por outra dicotomia: diacronia x sincronia. De um modo geral,



trata-se da diferenciação entre um estudo linguístico que considere os elementos estruturais de uma língua (*langue*) num determinado recorte temporal (sincrônico) de outro que considere a evolução desses elementos estruturais ao longo da história (diacrônico). Saussure adota a perspectiva sincrônica, argumentando que

para o indivíduo falante, a sucessão deles [os fatos da língua] no tempo não existe: ele se acha diante de um estado. Também o linguista que queira compreender esse estado deve fazer *tabula rasa* de tudo quanto produziu e ignorar a diacronia. Ele só pode penetrar na consciência dos indivíduos que falam suprimindo o passado (SAUSSURE, [1916] 2011, p. 97, destaque do autor).

O fato de julgar o ponto de vista sincrônico mais produtivo nos estudos linguísticos fez com que Saussure afirmasse que a diacronia não passava de uma sucessão de sincronias, pois em cada período histórico iremos nos deparar com um estado dos fatos da língua para uma determinada comunidade linguística.

Por meio dessa perspectiva sincrônica e da crença que a língua(gem) é uma totalidade organizada, Saussure desenvolve sua teoria linguística, que tem na dicotomia entre língua (*langue*) e fala (*parole*) seus pilares fundamentais. Assumir que língua(gem) possui tal configuração gera pelo menos dois desdobramentos em relação à dicotomia entre língua e fala, que passamos a comentar a partir de agora.

Primeiramente, a língua (*langue*) é vista como uma convenção social, uma espécie de “contrato” que é partilhado por todos os seus usuários, de maneira que sua aquisição se dá socialmente:

Pelo funcionamento das faculdades receptiva e coordenativa, nos indivíduos falantes é que se formam as marcas que chegam a ser sensivelmente as mesmas em todos. (...) Se pudéssemos abarcar a totalidade das imagens verbais armazenadas em todos os indivíduos, atingiríamos o liame social que constitui a língua. Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de um modo completo (SAUSSURE, [1916] 2011, p. 21)

Apesar de Saussure admitir que o processo de aquisição da língua(gem) é social, o modo como o concebe não leva em consideração o fato de que os interlocutores participam ativamente dele. É, justamente, quanto a esse ponto (o papel do usuário da língua(gem)), que Saussure irá se distanciar de Humboldt, para quem a língua (*langue*) possui uma forma, que não se resume à gramatical, mas diz

respeito ao “trabalho mental continuamente reiterado de fazer o som *articulado* capaz de expressar o *pensamento* (p.49)” *apud* (FARACO, 2009a, p. 43). Ou seja, para Humboldt, a língua(gem) não é um produto (*ergon*), mas uma atividade (*energeia*). Vale salientar, contudo, que, embora a fala (*parole*) – definida por Saussure como um ato concreto e individual – tenha um caráter ativo em Humboldt, ela continua sendo reduzida a um ato meramente individual de expressão do pensamento. Isso acontece porque o enfoque está no sujeito e na sua capacidade de tornar inteligível seu pensamento, e não no processo interlocutivo e em sua interface com a elaboração desses enunciados.

Em segundo lugar e relacionado com essa discussão, está o caráter sistêmico da língua (*langue*). Para o “autor” do *Curso de Linguística Geral*, isso significava concebê-la como **abstrata, homogênea e produto (*ergon*)**, o que implica pensar, respectivamente, que: a sua essência não é o uso concreto, mas regras universais que podem ser apreendidas do conjunto dos usos individuais; é sempre usada do mesmo modo, não importando quem fala o que para quem em que lugar, em que momento, etc; não sofre modificações de grande fôlego ao longo da história, sendo, assim, “exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la” (SAUSSURE, [1916] 2011, p. 22).

A fala (*parole*), opondo-se à língua, seria **concreta, heterogênea e atividade (*energeia*)**. Defini-la como concreta significa para Saussure perceber que ela corresponde, de um lado, às “combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal” e, por outro, “o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações” (SAUSSURE, [1916] 2011, p. 22). Em outras palavras, seria uma atualização do sistema oferecido pela língua (*langue*), já que diferentes usuários podem construir combinações diversas, mas todas essas combinações seguiriam um determinado padrão, presente nas regras imanentes ao sistema linguístico; pensá-la como heterogênea diz respeito ao reconhecimento do seu caráter multifacetado, o que a inclui “no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem” (SAUSSURE, [1916] 2011, p. 22). Com isso, seu estudo exige a consideração de elementos externos à língua (*langue*) e, por conseguinte, a intervenção de outras ciências; entendê-la como atividade (*energeia*) implica em considerar o seu caráter inacabado, em eterno devir, o que a torna completamente instável.

A partir do que discutimos até o momento, poderíamos levantar o seguinte questionamento: considerando que, contemporaneamente, é quase consensual a ideia de que o processo de semantização da língua(gem) não pode ser resumido a um sistema abstrato, como Saussure lidou com a questão do sentido em sua teoria?

Acreditamos que a resposta a essa pergunta começa com a definição do que seria um sistema. De acordo com Pietroforte (2006, p. 82),

pode-se definir um sistema como um conjunto organizado em que um elemento se define pelos outros. Um conjunto é uma totalidade de elementos quaisquer. Se eles estão organizados, isso quer dizer que um elemento está em função dos outros, de modo que a sua função se define em relação aos demais elementos do conjunto.

Saussure, ao definir a língua (*langue*) como um sistema, estabelece que ela é composta por signos, cuja especificidade seria a expressão de ideias, sendo, por isso, comparável a outros sistemas de signos, como o alfabeto dos surdos-mudos, os ritos simbólicos, os sinais militares etc. Em virtude disso, a Linguística seria uma ramificação da Semiologia, responsável por ensinar em que consistem os signos e que leis os regem, devendo o linguista “definir o que faz da língua um sistema especial no conjunto dos fatos semiológicos” (SAUSSURE, [1916] 2011, p. 24). Essa visão semiológica faria da Linguística uma ciência autônoma, porque a língua (*langue*) deixaria de ser abordada em função de outra coisa e sob outros pontos de vista, para ser estudada a partir de si mesma e sem a intervenção de outras ciências.

Com base no estudo imanente do signo linguístico, Saussure irá se contrapor às ideias presentes na concepção de língua(gem) como expressão do pensamento, sobretudo no que se refere à crença de que “a língua, reduzida a seu princípio essencial, é uma nomenclatura, (...) uma lista de termos que correspondem a outras tantas coisas” (SAUSSURE, [1916] 2011, p. 79), o que pressupõe a existência de pensamento sem língua(gem). Para ele, “tomado em si, o pensamento é como uma nebulosa onde nada está necessariamente delimitado. Não existem ideias preestabelecidas, e nada é distinto antes do aparecimento da língua” (SAUSSURE, [1916] 2011, p. 130).

Desse modo, o linguista genebrino defende que o signo linguístico seja visto como uma unidade, composta por um conceito e uma imagem acústica, termos que

se unem psiquicamente por uma relação associativa. Devemos salientar, no entanto, que a imagem acústica

não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial, e se chegamos a chamá-la 'material', é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente, mais abstrato (SAUSSURE, [1916] 2011, p. 80).

Em seus escritos, Saussure esclarece que não existe um dualismo entre som e ideia, entre fenômeno vocal e fenômeno mental, “o dualismo reside na dualidade do fenômeno vocal COMO TAL e do fenômeno vocal COMO SIGNO – do fato físico (objetivo) e do fato físico-mental (subjetivo)” (SAUSSURE, 2004, p. 24). Com isso, defende que tanto o conceito quanto a sua imagem acústica são abstrações, por isso, não constituem, em essência, uma relação opositiva, mas de complementaridade. Assim, propõe que o termo signo seja mantido para designar a unidade composta por um conceito e uma imagem acústica, porém sugere que esses termos sejam substituídos, respectivamente, por significado e significante, para “assinalar a oposição que os separa, quer entre si, quer do total de que fazem parte” (SAUSSURE, [1916] 2011, p. 81).

No tocante à ligação entre significado e significante, o linguista afirma que se trata de uma relação arbitrária, isto é, o significante não é motivado em função do significado. Para exemplificar este postulado, apresenta o signo “mar”, cujo significado (conceito) não estaria ligado por uma relação meramente interior à sequência de fonemas [m-a-r], que constitui o significante, mas se trata de uma convenção social, por isso, “não está ao alcance do indivíduo trocar coisa alguma num signo, uma vez esteja ele estabelecido num grupo linguístico” (SAUSSURE, [1916] 2011, p. 83).

Mas, se na perspectiva saussuriana os indivíduos não são responsáveis pela construção do sentido, visto que ele se encontra imanente ao sistema, como se dá a produção do sentido?

Ilari, com base numa alegoria saussuriana, construída por meio do jogo de xadrez, oferece-nos uma reflexão inicial bastante elucidativa:

Todos nós sabemos que é possível substituir uma peça perdida (por exemplo, no jogo de xadrez, uma torre que se extraviou) por um outro objeto qualquer, e jogar o jogo sem problemas, desde que convencionemos

que a peça improvisada (seja ela um botão ou uma pedra), representará a que se extraviou. Essa experiência banal, além de reforçar a importância do ‘regulamento do jogo’, revela uma propriedade desse regulamento que poderia passar despercebida: a matéria de que são feitas as peças conta menos do que a função que lhes é atribuída convencionalmente (ILARI, 2009, p. 59).

Assim, traçando-se uma analogia com a língua (*langue*), poderíamos dizer que os signos, do mesmo modo que as peças de um xadrez, estão intimamente ligados no sistema linguístico, de forma que a definição de um signo não resulta meramente da relação interna entre o significante e o significado, pois, para delimitar o sentido de um signo, é preciso também relacioná-lo com outros signos. A essa relação, construída de forma contrastiva no interior do sistema e capaz de gerar significantes e significados diversos, Saussure dá o nome de “valor”. Dentro do sistema, portanto, cada signo cumpre a função de diferenciar o significante e o significado de outros signos com os quais se relaciona opositivamente.

Para que não se confunda o conceito de valor com a significação de um signo, Saussure explica que se conseguimos trocar uma palavra por outra, é porque possuem significações semelhantes, o que não quer dizer que possuem o mesmo valor. Para exemplificar tal ideia, argumenta que o signo “carneiro”, da língua portuguesa, e o signo “mouton”, da língua francesa, compartilham a mesma significação do signo “sheep”, da língua inglesa, porém não têm o mesmo valor, “isso por várias razões, em particular porque, ao falar de uma porção de carne preparada e servida à mesa, o inglês diz ‘mutton’ e não ‘sheep’” (SAUSSURE, [1916] 2011, p. 134). Logo, a diferença de valor entre “sheep”, “mouton” e “carneiro” deve-se ao fato de que o primeiro tem ao seu lado um segundo termo ao passo que os signos de língua francesa e portuguesa não têm. Além desse exemplo entre signos de línguas distintas, o linguista apresenta outro, para deixar claro que essas relações se encerram no interior do sistema de uma mesma língua: “sinônimos como *recear*, *temer*, *ter medo* só têm valor próprio pela oposição; se *recear* não existisse, todo seu conteúdo iria para os seus concorrentes” (SAUSSURE, [1916] 2011 p. 134-135, destaque do autor). Poderíamos, então, dizer que a rede de oposições travadas entre os signos para que cada um deles possua uma significação particular, isto é, um conceito, corresponde ao valor de um signo.

A questão do valor é também extensiva ao significante de um signo. Ora, não é possível definir um significante em sua materialidade (som ou grafia) em si, mas

pelo fato de ela ser diferente da materialidade de outros significantes que compõem o sistema linguístico. Com relação aos fonemas, Saussure ([1916] 2011, p. 138), afirmava que eles “são, antes de tudo, entidades opositivas, relativas e negativas”. Ao comparar os fonemas com sua representação escrita (também uma arbitrariedade), o “autor” do *Curso* argumentava que o essencial seria que a escrita de um signo não se confundisse com a de outros.

Com base no recorte que fizemos da teoria saussuriana, poderíamos dizer que a necessidade de fazer da Linguística uma área de investigação autônoma fez com que o linguista genebrino resumisse a língua(gem) a um fenômeno de base lógica, aproximando-a, assim, da matemática, elemento importante para que o estudo da língua(gem) se enquadrasse no padrão de cientificidade do início do século XX. Por conta disso, a relação entre sujeito/língua(gem)/mundo, presente, de certa forma, no conceito de língua(gem) como representação do pensamento, embora não fosse desconsiderada, foi julgada como algo dispensável ao processamento do sentido por não se enquadrar nesse molde científico. Desse modo, se, por um lado, Saussure pôs em xeque a crença segundo a qual “as palavras nomeiam seres cuja existência precede a língua e cujas propriedades são determinadas independentemente dela” (ILARI, 2009, p. 62), presente na concepção expressivista de língua(gem), por outro lado, limitou o processo de semantização da língua(gem) às relações entre os significantes e significados dos signos, consideradas sob a ótica do sistema linguístico.

Além de ter sido retomado por diferentes abordagens de estudos linguísticos, o legado saussuriano (ao lado da Fenomenologia) serviu de base para a fundação da moderna Teoria da Literatura, oferecendo aos estudos literários “um lastro teórico que fugia ao método causalista das ciências positivas, tão caro ao historicismo, até então hegemônico nos estudos literários” (SOUZA, 2011, p. 30). Poderíamos, então, afirmar que a Linguística, desempenha um papel importante na abordagem do discurso literário, sobretudo no que se refere ao modo como concebemos tal discurso, já que, para tanto, faz-se imprescindível a adoção de um conceito de língua(gem).

Conforme Eagleton (2003), entre os estudos literários que se baseiam na concepção sistêmica de língua(gem), encontram-se os desenvolvidos pelo Formalismo Russo, Círculo Linguístico de Praga e Estruturalismo. Nosso objetivo não é confrontar essas diferentes perspectivas, a fim de perceber de que modo as

ideias de Saussure as influenciaram. O que nos propomos é investigar a noção de discurso literário pautada numa concepção de língua(gem) imanentista. E dentre elas estudaremos o Formalismo Russo por ter sido alvo de crítica do Círculo Bakhtiniano.

Os formalistas, a exemplo do que Saussure fez nos estudos linguísticos, tinham a pretensão de promover um estudo imanente da Literatura, de modo que não houvesse necessidade de recorrer a elementos extratextuais como fonte de explicação da obra literária, o que exigiria um trabalho interdisciplinar entre ciências de campos diversos. Logo, por meio dessa atitude, os teóricos russos acreditavam alcançar o rigor científico requisitado pelo paradigma moderno de ciência, hegemônico no início do século XX, preservando, assim, o “valor intrínseco da verdade científica, bem como do sistema de conhecimento abstrato” (JIRMUNSKI, [1923] 1976, p. 59).

O empreendimento formalista é uma das alternativas metodológicas que compõem os pressupostos do que hoje conhecemos por moderna Teoria da Literatura aos trabalhos que vinham sendo desenvolvidos até então no âmbito dos estudos literários, isto é, a História da Literatura e a Crítica Literária. Consoante a reflexão proposta por Souza (1987) sobre a constituição dessas duas áreas de estudos literários, poderíamos afirmar, em linhas gerais, que: a primeira, servindo-se de métodos e objetivos provenientes das recém-fundadas Ciências Humanas, mais especificamente, da História, irá se dividir em três vertentes que ora se alternam, ora se combinam, dependendo do enfoque historicista dado à análise literária, a saber o ângulo biográfico-psicológico, o sociológico e o filológico. A vertente biográfico-psicológica, colocando-se na órbita do ideário romântico, procurava explicar a obra literária através da biografia do seu autor, sendo o gênio do criador “a instância suprema (se não única) de explicação da Literatura” (SOUZA, 1987, p. 65). A sociológica, por seu turno, subdividida em orientações diversas, poderia ser resumida pelo relevo que dá aos elementos sociais, às circunstâncias do meio que influíram na elaboração da obra literária ou ainda à sua função na sociedade em vez de focar o papel da língua(gem) na construção mimética. Finalmente, a filológica voltava-se ao estudo histográfico da Literatura com objetivo de recuperar a cultura documentada nos textos, o estudo das fontes e influências literárias, daí seu trabalho resultar na edição e explicação de textos antigos; a segunda área, a Crítica Literária, constitui-se

antes numa prática publicitária – o produto literário deve ser anunciado, precisa receber cotações –, ou numa prática de divulgação científica – os métodos e conceitos de uma disciplina devem ser sumariados e reduzidos à compreensão do chamado grande público (SOUZA, 1987, p. 91)

Assim como a História da Literatura, a Crítica Literária também recorre a outros ramos das Ciências Humanas, como a Psicologia, a Sociologia e a Filologia, porém tende a negar sua orientação metodológica e conceitual, sendo transformada por seus adeptos numa atividade judicativa. No século XIX, em particular, desenvolvia-se uma tendência, a crítica impressionista, centrada na subjetividade do leitor, “a quem cabia transmitir as impressões que mais profundamente marcaram a sua sensibilidade, em contato com as obras-primas de todas as épocas” (SOARES, 1986, p. 94), ficando o texto em segundo plano. Com efeito, o Formalismo surge, por um lado, como proposta alternativa às metodologias presentes nas diferentes vertentes da História da Literatura e, de outro, ao desinteresse pela metodologia por parte da Crítica Literária, defendendo, assim, o texto literário como primeiro (e único) plano a ser examinado na análise literária e, em contrapartida, recusando os aspectos que lhe são “exteriores”.

No ensaio *A teoria do “Método Formal”*, Eikhenbaum ([1925] 1976) apresenta um balanço histórico, de uma década, dos trabalhos formalistas, que nos ajuda a compreender melhor como se concebe o discurso literário nesse “método” e quais pressupostos da teoria saussuriana podem ser encontrados em alguns de seus princípios. Inicialmente, o autor esclarece que, longe de ser um sistema metodológico particular (daí colocar em xeque essa nominalização desde o título do seu ensaio), o Formalismo seria antes a reunião de trabalhos com princípios teóricos em comum. Em função disso, Eikhenbaum ([1925] 1976, p. 4) classifica como “eccléticos e epígonos” os “que transformam o método formal num sistema imóvel de ‘formalismo’, o qual deve servi-lhes para a elaboração de termos, esquemas e classificações”. Nesse sentido, o Formalismo estaria mais próximo de uma proposta heurística de estudo do texto literário do que de uma teoria na qual é possível encontrar definições e categorias analíticas rígidas. Com isso, esses trabalhos se irmanavam pelo “desejo de criar uma ciência literária autônoma a partir das qualidades intrínsecas do material literário” (EIKHENBAUM, [1925] 1976, p. 5).



Desse modo, ainda segundo Eikhenbaum ([1925] 1976), a tarefa que se impunha a quem desejasse estudar uma obra literária consistia em identificar a sua “literariedade<sup>7</sup>”, isto é, determinar o que faz de uma obra dada uma obra literária. Para não precisar recorrer à Estética, ramo da Filosofia, o que seria na visada dos formalistas permanecer na especulação, foi necessário opor a série literária a outra série de fatos que determinasse que função diferente teria a série literária, chegando-se, portanto, ao confronto entre “língua poética” e “língua cotidiana”. Isso fez com que os formalistas se orientassem para a Linguística, julgando-a uma ciência paralela à poética na sua matéria de estudo, na medida em que os fatos da língua poética podiam, “enquanto fatos da língua, ser considerados como pertencentes ao domínio puramente linguístico” (EIKHENBAUM, [1925] 1976:9).

A “língua poética” e a “língua cotidiana” são vistas pelos formalistas como dois sistemas diferentes e independentes nos quais a organização das formas linguísticas diz respeito ao objetivo do usuário no uso de tais formas. No caso da língua cotidiana, os formalistas consideram que as formas linguísticas cumprem um fim puramente “prático” de comunicação, já no caso da língua poética, embora essas formas não percam totalmente o caráter comunicativo, adquirem autonomia. Essa discussão é aprofundada por Chklovski ([1917] 1976) no ensaio *A arte como procedimento*, considerado “o primeiro [ensaio] a sistematizar a ideia de língua poética como um desvio da língua cotidiana” (TEIXEIRA, 1998, p. 36). De acordo com Chklovski, nossa percepção, quando constituída pela língua cotidiana, encontra-se imersa em automatismos, já que essa língua, como é voltada à comunicação entre os sujeitos, procura torná-la “eficiente” ao máximo, garantindo um esforço perceptivo mínimo das coisas do mundo. Assim, “se algo aspira à condição de enunciado artístico, precisa ser dito de forma impressionante” (TEIXEIRA, 1998, p. 37). Em outras palavras, a língua poética se define por apresentar uma configuração das formas linguísticas diferente daquela com a qual estamos habituados a lidar cotidianamente, causando, em virtude dessa nova configuração, um “estranhamento” por parte do usuário da língua(gem) capaz de retirá-lo do automatismo perceptivo.

Essa necessidade de promover um contraste entre o que seria um sistema linguístico do cotidiano com um sistema poético parece remeter à noção de “valor”

---

<sup>7</sup> O termo literariedade também é usado para essa acepção.

presente na teoria saussuriana, ou seja, assim como o sentido de um signo linguístico se define na imanência de um sistema no qual se contrastam significantes e significados de signos distintos, o sentido de uma expressão da língua poética não estaria apenas na imanência do texto literário, mas na sua relação de oposição com a construção das formas linguísticas presentes na língua cotidiana.

Essa dicotomia entre língua poética e língua cotidiana é também uma tentativa de superar a ideia corrente – defendida por um erudito contemporâneo dos formalistas, Potebnia, e assumida pelos poetas simbolistas – a de que fazer arte consiste em pensar por imagens. Conforme Chklovski, para Potebnia e seus discípulos, “as imagens têm apenas a função de agrupar os objetos e as funções heterogêneas e explicar o desconhecido pelo conhecido” (CHKLOVSKI, [1917] 1976, p. 40). A crítica que o teórico formalista dirige a Potebnia e seus seguidores se refere ao fato de eles, por não distinguirem língua poética de língua cotidiana (ou da prosa), não distinguirem igualmente a existência de imagens que servem como “meio prático de pensar” daquelas que reforçam uma impressão. A fim de melhor esclarecer essa ideia, Chklovski apresenta o seguinte comentário:

vou pela rua e vejo um homem de chapéu que caminha na minha frente deixar cair um pacote. Chamo-o: ‘Ei, você, chapéu, você perdeu um pacote’. É um exemplo de imagem ou tropo puramente prosaico. Um outro exemplo. Muitos soldados estão em fila. O sargento da seção vendo que um deles está mal, lhe diz: ‘Ei, velho molengão, como você se comporta?’ Esta imagem é um tropo poético (CHKLOVSKI, [1917] 1976, p. 42)

Embora os exemplos não nos pareçam os melhores para explicar a distinção entre a imagem prosaica e a imagem poética proposta por Chklovski, porque em nenhum dos dois casos temos enunciados essencialmente literários, mas simulacros de enunciados produzidos em situações prosaicas, é preciso ter clareza do que o teórico propõe com base nesses exemplos. O que Chklovski pretende com esse comentário é pensar a imagem prosaica como meio de abstração de um objeto e a imagem poética como uma abstração da qualidade do objeto, uma impressão máxima do objeto. Com efeito, a afirmação feita por Potebnia poderia ser reformulada a partir dos moldes chklovskianos nos seguintes termos: “a arte (entendida metonimicamente como Literatura) é pensar através de **imagens poéticas**” ou, para sermos mais exatos, a arte “decorre de técnicas específicas aplicadas às palavras, em seus níveis semântico, sintático e fonológico” (TEIXEIRA,

1998, p. 37). Logo, as imagens seriam apenas um dos recursos utilizados para alcançar a literariedade, isto é, um efeito de “estranhamento” em relação às formas linguísticas do discurso literário, que tem como resultado uma nova percepção do leitor em relação ao real.

Nesse ponto, a teoria formalista encerra um paradoxo, pois, se, de um lado, já aponta para a experiência estética do leitor, ao defender que a leitura do texto literário gera uma nova percepção sobre o real, por outro, não problematiza a participação do leitor nesse processo de mudança para uma nova percepção do mundo nem aceita a presença do real na obra (mesmo que parcialmente), já que atribui esse efeito somente ao modo como o texto literário é construído – em oposição ao texto cotidiano. Devemos salientar que, embora os formalistas não rejeitassem o fato de que uma obra tem vínculo com o real, sua preocupação era com os recursos de língua(gem) empregados nessa obra, como se pode observar nas palavras de Eikhenbaum:

um meio ambiente desaparece, enquanto que a função literária engendrada por ele permanece não somente como uma sobrevivência, mas como um procedimento literário que guarda sua significação fora de toda a relação com este meio ambiente ([1917] 1976, p. 18)

Assim, deparamo-nos com outra crítica feita a Potebnia e aos simbolistas, complementar à crítica anterior, aquela que diz respeito à separação entre forma e conteúdo, presente em sua concepção de imagem, já que esta teria que facilitar a apreensão de um objeto, de modo que a forma é vista “como um invólucro, como um recipiente no qual se deposita o líquido (o conteúdo)” (EIKHENBAUM, [1925] 1976, p. 13). Para os formalistas, forma e conteúdo representam uma integridade dinâmica, ou seja, toda forma já apresenta em si mesma um conteúdo, não é mero invólucro dele. Essa ideia poderia ser associada com a noção de signo de Saussure, uma vez que seu conteúdo (significado) não é oriundo de algo extra-linguístico, mas constitui uma unidade com uma forma (significante) a ponto dessa forma, por ser distinta de outras formas, possuir também um conteúdo diferente delas, portanto, a forma já carrega em si um conteúdo.

Essa indissociabilidade entre forma e conteúdo pode estar na base da tese formalista segundo a qual existiriam formas linguísticas encontradas em textos/discursos literários que se definiriam em contraste com aquelas encontradas

em textos/discursos não literários. Cremos que a dicotomia presente em tal tese fez com que houvesse um predomínio do enfoque sincrônico nos estudos literários propostos pelos formalistas. Nossa crença de que o enfoque sincrônico foi favorecido pela dicotomia entre as formas linguísticas do discurso literário e aquelas dos demais discursos (resumidos a uma “língua cotidiana”) relaciona-se com o fato de que seria incongruente opor formas linguísticas do discurso literário com formas de discursos não literários que não fossem contemporâneas, porque isso poderia exigir, por exemplo, um esforço interdisciplinar com a Filologia, algo que contrariava a autonomia pretendida pelos formalistas. No entanto, conforme Soares (1986), o trabalho de Tynianov representa uma exceção a esse enfoque, adotando uma perspectiva diacrônica.

Nossa leitura do ensaio de Eikhenbaum ([1925] 1976) contraria o ponto de vista de Soares (1986) em relação ao pioneirismo na adoção da perspectiva diacrônica, uma vez que, nesse ensaio, encontramos a informação de que Chklovski, num artigo de 1919, *A ligação entre os procedimentos de composição e os procedimentos estilísticos gerais*, já defendia que as obras literárias exercem influência umas sobre as outras ao longo da história, de maneira que uma forma nova substitui uma velha, que perdeu o caráter estético. Todavia, não encontramos um maior aprofundamento dessa questão no texto de Eikhenbaum, mas sim no ensaio *Da evolução literária*, de Tynianov ([1927] 1976), talvez, por essa razão, a pesquisadora tenha atribuído a este o pioneirismo dessa abordagem.

Nesse ensaio, Tynianov defende a tese de que a evolução literária corresponde a uma substituição de sistemas, nos quais a obra literária e a literatura seriam sistemas complementares. A necessidade de se pensar assim se justifica pelo fato de que, para ele, o estudo isolado de uma obra é responsável pela necessidade de se recorrer ao que denomina de séries vizinhas, outros sistemas não literários – culturais, sociais, existenciais etc. –, o que contrariaria o desejo formalista de estudar a obra literária sem a interferência de elementos extratextuais.

A “função construtiva”, que é um conceito essencial para entendermos essa tese, consiste na possibilidade de um elemento de uma dada obra relacionar-se “simultaneamente com a série de elementos parecidos pertencentes a outras obras-sistemas, (...) e, de outro lado, com outros elementos do mesmo sistema” (TYNIANOV, [1927] 1976, p. 108). Para exemplificar esse conceito, Tynianov afirma que o léxico de uma obra se correlaciona ao mesmo tempo com um léxico literário e

o léxico tomado no seu todo, que, poderíamos associar a um léxico atrelado a situações da vida prática (“língua cotidiana”), e com outros elementos dessa obra. E, nesse trabalho de correlação, um elemento assume uma função dentro da obra. Assim, por exemplo, o emprego de palavras arcaicas numa obra pode desempenhar diferentes funções – designar noções abstratas, construir ironia etc. –, o que vai depender do uso que se faz dessas palavras em diferentes obras literárias e na “língua cotidiana”, além da relação que essas palavras estabelecem com outros recursos de língua(gem) internos à obra. Desse modo, “a existência de um fato como *fato literário* depende de sua qualidade diferencial (isto é, de sua correlação seja com a série literária, seja com uma série extraliterária), em outros termos, de sua função” (TYNIA NOV, [1927] 1976, p. 109, destaque do autor).

Segundo Tynianov ([1927] 1976), com o passar do tempo as formas literárias podem se desgastar, tornando-se, a exemplo da “língua cotidiana”, “automatizadas”. Em decorrência disso, embora elas não desapareçam, mudam de função no sistema, adquirindo uma função auxiliar. Por isso, existe uma hierarquização entre os elementos que compõem um “sistema literário”, de modo que alguns serão considerados diretamente responsáveis pela literariedade de uma obra, cumprindo, assim uma função “dominante”, enquanto os outros tornam-se secundários. O problema da evolução dos gêneros literários é visto, assim, como uma mudança de sistemas através da qual determinados aspectos formais passam a ser hegemônicos em contraste com outros do sistema literário. A título de exemplo, se analisarmos, nessa perspectiva, o papel da métrica na poesia lírica, poderíamos dizer que, em gêneros clássicos, como os sonetos, o metro é o elemento “dominante”, porém, na lírica moderna, esse elemento torna-se secundário para caracterizar a poesia, que passa a ter como “dominante” o ritmo, daí o poeta poder abrir mão do metro, adotando o verso livre.

Com base nas reflexões expostas, podemos tecer algumas considerações sobre o modo como são concebidos a compreensão leitora e o papel do leitor nesse processo. Sob a ótica de um sistema linguístico abstrato, homogêneo e estável, a questão do sentido foi tratada como mero resultado da oposição entre os signos presentes no interior desse sistema. Baseando-se nessa concepção de língua(gem) e tendo como objetivo criar uma abordagem “científica” para os estudos literários, o Formalismo Russo reduziu o estudo do discurso literário a seus aspectos composicionais, concebendo-o igualmente como um sistema.

Assim como no caso do signo linguístico, o processo de semantização de um texto/discurso literário é abordado sob o viés da imanência. O discurso literário é visto como um sistema, que, do ponto de vista sincrônico, possui uma configuração distinta daquela encontrada em outros discursos (reduzidos à dita “língua cotidiana”) e, do diacrônico, possui uma composição na qual um elemento torna-se “dominante” ao longo da história, de modo que a evolução dos gêneros literários é vista como uma sucessão de procedimentos composicionais a partir da qual um elemento adquire um papel secundário à medida que outro ganha importância na definição de um gênero literário. Com efeito, o papel da história limita-se à constituição de um painel através do qual, mecanicamente, dá-se a substituição de um elemento composicional dominante por outro.

Assim sendo, o leitor, a exemplo da história, tem um papel secundário, porque parece caber a ele apenas identificar o sentido que se encontra imanente a um texto/discurso literário. Partindo de uma categorização proposta por Koch (2006), ficamos com a impressão de que o processo de compreensão leitora se aproximaria da decodificação do material linguístico, bem como da análise das relações estabelecidas entre as estruturas composicionais do texto. Com efeito, a nosso ver, aspectos importantes para a construção de sentido por parte do leitor não são levados em conta, como é o caso, por exemplo, da relação que o autor estabelece com o referente de uma obra e com o leitor previsto para a obra (que não se confunde com o público real de uma época), relação essa que não pode ser desvinculada das condições históricas que lhe deram origem, tampouco do diálogo estabelecido com outros textos/discursos literários e não literários.

Não obstante reconheçamos a importância do Formalismo Russo ao propor que a leitura de uma obra não pode desprezar a organização dos seus aspectos formais, bem como a contribuição que o conceito de “estranhamento” trouxe para o entendimento da função estética do texto/discurso literário, julgamos essencial que a compreensão leitora seja vista como um processo de participação ativa do leitor. Para isso, faz-se necessário que ele seja encarado como coautor do texto/discurso literário desde o processo de criação de uma obra até a recepção efetiva dela. Ou seja, a coautoria do leitor deve ser considerada tanto no sentido de que a sua participação ativa estará presente na estrutura composicional da obra, já que o autor prevê determinadas reações (de adesão, repúdio, etc) para aquilo que escreve, quanto no que diz respeito à participação ativa, cognitiva, do leitor real que se

depara com a leitura de um texto. Acreditamos que o modo como o Círculo Bakhtiniano refletiu sobre a questão da língua(gem) e sobre o discurso literário se mostra como uma “alternativa teórica” para se pensar tais questões.

## **1.2 A concepção dialógica de língua(gem) e discurso literário: compreensão leitora, um processo de coautoria**

Diferentes perspectivas teóricas adotam uma noção interacionista de língua(gem), como, por exemplo, os trabalhos de Hymes, Goffman, Vygotsky e Schneuwly (BRASIL, 2006), porém escapa aos objetivos de nossa investigação traçar uma arqueologia dessas perspectivas. Diante dessa diversidade, em nosso recorte teórico, tomamos como referência as investigações realizadas pelo Círculo de Bakhtin em função de elas não apresentarem uma dicotomia entre o que seria de ordem linguística e de ordem literária, mas uma integração entre ambas as ordens, fundada numa perspectiva inovadora de língua(gem), que, ao contrário daquela adotada por Saussure e pelos Formalistas Russos, não se resume aos aspectos estruturais do sistema linguístico. Além disso, segundo Brait (2010), os membros do Círculo assumem essa postura, porque sua formação literária é um elemento constitutivo das reflexões sobre língua(gem), por isso, não é possível simplesmente desconsiderar os exemplos literários presentes em seus estudos sem obter como saldo uma compreensão precária dos princípios discutidos. Ou seja, a proficiência leitora dos membros do Círculo não corresponde a um meio de ilustrar suas discussões sobre língua(gem), como se tais discussões acontecessem num momento anterior à leitura de obras literárias, pelo contrário, sua proficiência na leitura literária é um elemento que faz parte das reflexões sobre a língua(gem), que, por conseguinte, inclui também o discurso literário na qualidade de fenômeno que a compõe.

Cumpramos esclarecer, no entanto, que o pensamento desses teóricos não se encontra organizado numa proposta formal de teoria e análise da língua(gem), mais particularmente do discurso<sup>8</sup> (termo essencial nas discussões promovidas pelo

---

<sup>8</sup> Cremos ser possível aproximar o termo discurso da nomenclatura adotada por Souza (2002, p. 46): enunciado concreto, que “compreende o produto – o material verbal – e o processo – a situação – em interação orgânica”.

Círculo). Porém, isso não impediu “o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso, perspectiva cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos e literários e, também, nas Ciências Humanas de maneira geral” (BRAIT, 2008, p. 9-10), através da sistematização das ideias presentes no conjunto das obras do Círculo por parte dos pesquisadores que vêm se dedicando a esse trabalho.

Entre as contribuições essenciais que o Círculo ofereceu à análise/teoria dialógica do discurso, encontra-se o interesse pelo estudo concreto da língua(gem) no mundo da vida, em substituição a um estudo abstrato desse fenômeno. Esse interesse pelo uso concreto da língua(gem), que tem o discurso como objeto de investigação, representa um esforço dos pensadores russos para estabelecer uma “solução” dialética à insuficiência de duas correntes do pensamento filosófico-linguístico – o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato – no que se refere a elucidar a complexidade do fenômeno linguístico. Podemos dizer que a crítica aos princípios que dão sustentação a essas correntes se encontram na base dos estudos do Círculo, entretanto, é em *Marxismo e filosofia da linguagem* que iremos nos deparar com uma análise mais sistemática da insuficiência de ambas as perspectivas.

Nessa obra, Bakhtin/Volochínov ([1929] 2009) defendem que tanto o subjetivismo idealista quanto o objetivismo abstrato são insuficientes para que compreendamos a língua(gem), porque não têm como foco a real natureza da língua(gem), isto é, a interação, já que “toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2009, p. 117, destaque dos autores).

O subjetivismo idealista, assim como o objetivismo abstrato, é uma tradição de pensamento filosófico-linguístico que podemos encontrar em diferentes perspectivas teóricas cujo interesse se voltou ao estudo da língua(gem). Nessa primeira tradição, poderíamos incluir os estudos que se basearam na concepção de língua(gem) como expressão do pensamento, como é o caso das ideias presentes nos trabalhos dos estoicos e nos estudos que deram origem à Gramática de Port-Royal. A principal crítica a essa tradição diz respeito ao fato de ela considerar a enunciação como um ato de expressão da consciência individual, fundado através do dualismo interior x exterior: teríamos um conteúdo formado na consciência



individual sob certa forma e que, num momento posterior, assume outra forma, pois é obrigado a se apropriar de um material exterior, portador de regras próprias, isto é, o sistema abstrato da língua (*langue*). Esse dualismo é gerado por se acreditar que a atividade mental existe sem expressão semiótica. Conforme as ideias do Círculo Bakhtiniano,

*A realidade do psiquismo interior é a do signo. Sem material semiótico, não se pode falar em psiquismo. Pode-se falar de processos fisiológicos, de processos do sistema nervoso, mas não de processo do psiquismo subjetivo (...). Por natureza, o psiquismo subjetivo localiza-se no limite do organismo e do mundo exterior, vamos dizer, na fronteira dessas duas esferas da realidade. É nessa região limítrofe que se dá o encontro entre o organismo e o mundo exterior, mas este encontro não é físico: o organismo e o mundo encontram-se no signo. (...) Eis por que o psiquismo interior não deve ser analisado como uma coisa; ele não pode ser compreendido e analisado senão como um signo. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2009, p. 50, grifos dos autores)*

A limitação do idealismo subjetivista, portanto, reside no fato de julgar que existe uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior, porém, esses dois elementos encontram-se irmanados no mesmo material, o signo. Para Bakhtin/Volochínov, não é a atividade mental que organiza a expressão, mas o inverso, considerando que qualquer aspecto ligado à expressão será determinado pelas condições da enunciação em que tal expressão se insere. Um dos aspectos fundamentais de toda enunciação é que ela resulta da interação de dois (ou mais) indivíduos socialmente organizados, por isso, toda palavra sempre estará mediando uma interação entre sujeitos, de maneira que, por meio da palavra, um “eu” se define em relação a um “outro” ou mesmo em relação a uma coletividade.

Contudo, devemos destacar como importante pelo menos duas contribuições do subjetivismo idealista para a compreensão da complexidade do funcionamento da linguagem, a saber: a percepção de que as enunciações isoladas constituem a substância real da língua(gem), cuja função criativa está reservada a tais enunciações, e a consciência de que não é possível isolar uma forma linguística de seu conteúdo ideológico. O problema de ambas as contribuições é que os representantes dessa perspectiva reduzem a enunciação a uma atividade mental individual, tentando deduzir a enunciação e a ideologia a partir do “mundo interior” de um locutor.

O objetivismo abstrato, cujas raízes filosóficas Bakhtin/Volochínov ([1929] 2009) associam ao racionalismo dos séculos XVII e XVIII, sobretudo ao pensamento

cartesiano, encontra a ressonância de seus princípios nos trabalhos de Saussure, uma vez que, nessa tradição do pensamento filosófico-linguístico, a língua(gem) corresponde a um sistema abstrato, fechado e estável, de formas linguísticas. Visto que as leis desse sistema são percebidas como essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem relações entre os signos no interior do sistema, essas leis são meramente “fornecidas” à consciência individual. Os atos individuais de fala corresponderiam, portanto, a meras “variações fortuitas ou deformações” das formas normativas.

De acordo com Bakhtin/Volochínov, não é possível conceber a língua(gem) como um sistema objetivo que é externo e independente da consciência individual, porque, “se fizermos abstração da consciência individual subjetiva e lançarmos sobre a língua um olhar verdadeiramente objetivo, um olhar, digamos, oblíquo, ou melhor, de cima, não encontraremos nenhum indício de um sistema de normas imutáveis” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2009, p. 93). Com isso, defendem que delimitar um sistema de normas só é possível, caso seja realizado por meio do ponto de vista da consciência de um sujeito de uma comunidade linguística em determinado momento histórico.

Outra crítica do Círculo Bakhtiniano ao objetivismo abstrato, que se coaduna com nossa perspectiva, diz respeito ao seu olhar imanentista para as formas no processo de semantização da língua(gem), já que, num processo de comunicação intersubjetiva, a consciência linguística dos interlocutores não se restringe a um sistema abstrato de formas normativas, mas tem a ver com a língua(gem) na dimensão de contextos de uso de cada forma particular. A forma linguística sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas (ou pelo menos relativamente estáveis), de modo que está ligada intrinsecamente a um contexto ideológico preciso também. Por conta disso, segundo Bakhtin/Volochínov,

não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial* ([1929] 2009, p. 98-99, grifo dos autores).

Essa impossibilidade de separar a palavra de seu caráter ideológico faz com que, ao estudar a língua(gem), reconheçamos que o conhecimento mantém uma relação intrínseca com contextos históricos e culturais específicos e que as

atividades intelectuais são atravessadas por peculiaridades institucionais e por uma dimensão ética que tem sua visada na língua(gem) e em seu papel nas atividades humanas.

Como a “análise dialógica do discurso” (BRAIT, 2008) não corresponde a uma teoria, mas a uma proposta heurística para a investigação de fenômenos ligados à língua(gem), que vem se constituindo enquanto proposta graças ao esforço dos pesquisadores das obras do Círculo de Bakhtin, julgamos importante orientar nossa discussão dessa proposta através de três eixos centrais, a fim de melhor nos aproximarmos de seus princípios: a noção de ato responsável, o conceito de diálogo e o papel dos gêneros discursivos nas atividades humanas.

Como vimos, embora Saussure reconhecesse o caráter multifacetado da língua(gem), mostrava-se contrário à ideia de empreender uma investigação interdisciplinar desse objeto, com receio de que não fosse possível delimitar (nos moldes do paradigma moderno de ciência) o objeto da Linguística. Bakhtin não compartilhava da mesma opinião, pois, consoante Bezerra (2005), em *Problemas da Poética de Dostoiévski* ([1929; 1961-1962] 2005), já se esboçava um método de análise do discurso que poderia ser uma síntese entre filologia e filosofia – a metalinguagem –, imaginado por Bakhtin como uma disciplina humana junto à qual encontraríamos reunidas em regime de contiguidade a Linguística, a Filosofia, a Antropologia e a Teoria da Literatura.

No início do capítulo “O discurso em Dostoiévski”, presente em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin define seu posicionamento sobre o conceito de língua(gem) e defende a interação entre Metalinguística e Linguística:

Intitulamos este capítulo “O discurso em Dostoiévski” porque temos em vista o *discurso* ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para os nossos fins. Por este motivo as nossas análises subsequentes não são linguísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na metalinguística, subentendendo-a como um estudo – ainda não-constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística. As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. Na prática, os limites entre elas

são violados com muita frequência (BAKHTIN, [1929; 1961-1962] 2005, p. 181, destaque do autor).

Nessa citação de Bakhtin, podemos perceber a necessidade, que pode ser estendida ao Círculo como um todo, de conceber a língua(gem) como discurso. Ou seja, o Círculo de Bakhtin voltava sua preocupação para o uso concreto que fazemos da língua(gem) nas diferentes práticas discursivas, e não para a possibilidade de construir generalizações desses usos, como o faz, por exemplo, Saussure ao construir a ideia de língua (*langue*). No entanto, como se pode observar, Bakhtin não despreza as contribuições da Linguística (de base estruturalista), como alguns poderiam imaginar, pelo contrário, defende que se leve em consideração as suas descobertas<sup>9</sup>. Ele, inclusive, considera legítima e necessária a abstração de alguns elementos que constituem a vida do discurso, uma vez que tal abstração atende a determinados interesses investigativos. Porém, consolidando a máxima de Saussure de que todo objeto de pesquisa nas ciências humanas é precedido por um ponto de vista, Bakhtin adota uma perspectiva de língua(gem) cujo objeto de investigação passa a ser o discurso, que tem a língua (*langue*) saussuriana como uma de suas dimensões constitutivas.

Essa preocupação com o uso concreto da língua(gem) pode ser encontrada desde os primeiros estudos empreendidos pelo Círculo, como é o caso dos manuscritos que deram origem à obra *Para uma filosofia do ato*<sup>10</sup> ([1919-1921] s.d.), na qual encontramos uma crítica de Bakhtin ao divórcio entre o mundo da vida – aquele em que criamos, conhecemos, contemplamos, vivemos e morremos – e o mundo da cultura – responsável pela produção do conhecimento e da arte.

O ato a que o pensador russo se refere no título dessa obra é o agir concreto dos sujeitos através das práticas discursivas presentes nas diferentes esferas da atividade humana (SOBRAL, 2005a) e sua crítica recai sobre as problematizações abstratas que esse agir humano recebia tanto no pensamento teórico discursivo (nas

---

<sup>9</sup> De acordo com Flores (2008), no conjunto da obra do Círculo de Bakhtin, os leitores encontram certa discordância no tocante à avaliação de Bakhtin sobre a Linguística Saussuriana, pois alguns trabalhos são marcados por um anti-saussuriano, como é o caso de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, no qual é possível nos depararmos com alguns argumentos a favor das contribuições da Linguística Saussuriana e outros contrários a tais contribuições.

<sup>10</sup> O título foi atribuído, posteriormente, pelos editores do original russo de 1986 aos fragmentos que puderam recuperar (SOBRAL, 2005b).

ciências naturais e na filosofia) como na descrição-exposição histórica e na intuição estética. Bakhtin defendia que o modo como funciona o mundo da cultura (denominado pejorativamente de “teoreticismo” por ele), isto é, produzindo teorias que tratavam as atividades cognitivas e estéticas como algo isolado do mundo da vida, deixava de considerar o ser concreto em sua eventicidade, em sua singularidade. Em virtude disso, havia uma cisão entre o conteúdo dos atos realizados pelos seres humanos concretos e a realidade histórica que os originava, fazendo com que um ato, cognitivo ou estético, perdesse sua capacidade ética – não pudesse ser valorado. Assim, poderíamos afirmar que essa postura “teoreticista” se propõe como um modelo analítico do mundo real, mas o considera como um *locus* no qual a atuação do sujeito é secundária, sendo, portanto, um elemento dispensável na composição de tal modelo. Com isso, concebe-se um mundo no qual,

Eu mesmo – como aquele que está realmente pensando e que é responsável pelo ato de pensar – eu não estou presente no juízo teoricamente válido. O juízo teoricamente válido, em todos os seus momentos constituintes, é impenetrável à minha auto-atividade individualmente responsável. Independentemente dos momentos que distinguimos num juízo teoricamente válido – tais como forma (as categorias da síntese) e conteúdo (o assunto, o dado experimental e sensual), ou objeto e conteúdo – a validade de todos esses momentos permanece completamente impenetrável ao momento constituído por um ato individual – uma ação realizada por aquele que pensa (BAKHTIN, [1919-1921] s.d., p. 21-22).

É importante perceber que, embora Bakhtin reivindicasse que os atos individuais fossem incorporados às teorizações cognitivas e estéticas, a fim de que pudéssemos ter acesso a um conhecimento no qual mundo da cultura e mundo da vida não estivessem dissociados; isso não significa que o estudo do discurso – “a língua em sua integridade concreta e viva” – deva ser reduzido ao estudo de uma consciência individual, como propõem as concepções de língua(gem) inseridas na tradição do idealismo subjetivista. Como dissemos, tanto as noções de língua(gem) dessa tradição quanto as noções de língua(gem) da tradição do objetivismo abstrato são incapazes de dar conta do estudo do discurso, porque, ao não levarem em conta o seu caráter interacional, acreditam que ele seja meramente individual, monológico, quando na verdade participa de um diálogo (conceito que discutiremos a seguir). Por conseguinte, como tentativa de superar o caráter monológico da abordagem psicologista do subjetivismo idealista e da abordagem abstrata do

objetivismo abstrato, assim como promover o diálogo entre mundo da vida e mundo da cultura, Bakhtin propõe que cada ato de nossa atividade seja encarado como um “Jano bifronte”, já que “ele olha para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a unicidade irrepitível da vida realmente vivida e experimentada” (BAKHTIN, [1919-1921] s.d., p. 20). Em outras palavras, cada ato de nossa atividade só se torna concreto quando nos é atribuído e situado numa unidade espaço-temporal e num domínio da cultura, sendo assim, todo ato é visto como um momento constituinte do evento único do Ser.

Outro aspecto a ser considerado em relação às discussões de Bakhtin acerca do ato responsável diz respeito à “função agentiva do ser humano”, o que “contraria algumas das teorias contemporâneas do discurso, que consideram o sujeito falado pelas estruturas ou pelo inconsciente” (OLIVEIRA, 2008, p. 5). Isso pode ser observado em outro fragmento de *Para uma filosofia do ato*:

Cada pensamento meu, junto com seu conteúdo, é um ato ou ação que realizo – meu próprio ato ou ação individualmente responsável [*postupok*]. É um de todos aqueles atos que fazem da minha vida única inteira um realizar ininterrupto de atos [*postuplenie*]. Porque minha vida inteira como um todo pode ser considerada um complexo ato ou ação singular que eu realizo: eu realizo, isto é, eu executo atos, com toda a minha vida, e cada ato particular e experiência vivida é um momento constituinte da minha vida – da contínua realização de atos [*postuplenie*]. Como um ato executado, um dado pensamento forma um todo integral: tanto seu conteúdo-sentido quanto o fato de sua presença na minha consciência real – a consciência de um ser humano perfeitamente determinado – em um tempo particular e em circunstâncias particulares, isto é, toda historicidade concreta de sua realização – ambos os momentos (o momento do conteúdo-sentido e o momento histórico-individual) são unitários e indivisíveis na avaliação desse pensamento como minha ação ou ato responsável (BAKHTIN, [1919-1921] s.d.:21).

Desse modo, podemos dizer que, para Bakhtin, os atos são vistos como ações próprias do ser humano, executados ao longo de toda a vida, os quais passam a ter sentido apenas quando os relacionamos a um sujeito posicionado. Por conta disso, esse pensador, diferentemente de outros, não concebe a ética como um sistema de valores universais, mas como um modo de nós nos relacionarmos com valores, o que faz com que a dimensão ética dos nossos atos não possa ser analisada de forma abstrata. Defende, portanto, que um ato ético somente poder ser apreendido no acontecimento, ao instaurar-se. Assim sendo, ao produzir um discurso, é impossível não assumir responsabilidade pelo que dizemos, como também estamos sempre respondendo a alguém ou a alguma coisa através de

nosso discurso. Logo, não possuímos “álibi para o Ser”, ou seja, não podemos nos furtar ao dever de atualizar o nosso lugar único na existência por meio dos atos “responsáveis” que constituem a unidade de nossa vida.

O ato responsável de um sujeito não pode ser desvinculado da relação com a alteridade, ele se realiza apenas na interface com o outro, portanto, o “eu” e o “outro” são os dois centros da produção discursiva e seu caráter axiológico, termo usado pelo Círculo para se referir à atribuição de juízos éticos, ou seja, os posicionamentos dos sujeitos frente a outros sujeitos ou a algum aspecto do real. A fim de apreendermos a importância da interação eu-outro no conceito de língua(gem) proposto pelo Círculo, faz-se necessária uma análise do termo “diálogo” na análise dialógica do discurso. Começemos, pois, com uma reflexão de Bakhtin/Volochínov sobre esse termo:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2009, p. 127).

Como se pode perceber na citação, o termo “diálogo”, para os membros do Círculo, não se confunde com o desenrolar de uma conversação presente na interação face a face ou mesmo com sua representação em textos narrativos, ou dramáticos, mas se trata de um uso metafórico. Entender a palavra “diálogo” num sentido metafórico, amplo, significa conceber que cada discurso/enunciado de um sujeito é uma réplica a um já-dito de outrem (ou seu) e que ao mesmo tempo esse discurso/enunciado provoca a réplica de outros sujeitos, manifestada em novos discursos/enunciados. Isso faz com que a réplica a um discurso/enunciado seja considerada apenas relativamente acabada, haja vista o fato de ser “parte de uma temporalidade mais extensa, de um diálogo social mais amplo e dinâmico” (MARCHEZAN, 2008, p. 117). E, com isso, o processo de semantização da língua(gem), ao contrário do que defendia Saussure, é considerado algo dinâmico, relativamente estável e sempre situado por meio dos sujeitos envolvidos no processo interlocutivo, de uma temática (e do modo como foi valorada por tais sujeitos) e de uma unidade espaço-temporal, tudo isso coloca o sentido em consonância com o devir do evento único do Ser.

Esse caráter de eventicidade do sentido fará com que Bakhtin afirme que a preocupação da metalinguística (análise dialógica do discurso) deveria se voltar para o estudo das relações dialógicas, algo que a Linguística não teria condições de fazer, apesar de não desconhecer totalmente o “discurso dialógico”, conforme se pode observar no trecho seguinte:

A linguística conhece, evidentemente, a forma composicional do “discurso dialógico” e estuda as suas particularidades sintáticas léxico-semânticas. Mas ela as estuda enquanto fenômenos puramente linguísticos, ou seja, no plano da língua, e não pode abordar, em hipótese alguma, a especificidade das relações dialógicas entre as réplicas. Por isso, ao estudar o “discurso dialógico”, a linguística deve aproveitar os resultados da metalinguística (BAKHTIN, 2005, p. 182-183).

Bakhtin argumentava que, por serem extralinguísticas, as relações dialógicas não podem ser separadas do campo do discurso/enunciado, da língua(gem) enquanto fenômeno integral concreto. A Linguística, até então, por ser de base estruturalista, não podia dar conta das relações dialógicas, porque precisava abstraí-las, dado o fato de suas investigações serem de ordem “tereotocista”, isto é, suas pesquisas eram pautadas sempre em generalizações teóricas em que o ato responsável dos sujeitos no mundo da vida não era considerado um dos componentes da análise.

Cabe-nos, nesse ponto da discussão, distinguir entre os aspectos que ajudam a caracterizar uma oração daqueles que caracterizam um enunciado concreto, para que possamos compreender porque a Linguística estrutural não pode investigar as relações dialógicas. Com base na leitura do ensaio *Os gêneros do discurso* ([1952-1953] 2011), produzimos o seguinte quadro, que resume a diferença entre esses dois elementos:

**Quadro 01** – Distinção entre oração e enunciado (elaborado a partir do ensaio “Os gêneros do discurso”, de Bakhtin/Volochínov)

<b>ORAÇÃO</b>	<b>ENUNCIADO</b>
É uma unidade da língua ( <i>langue</i> )	É uma unidade da comunicação verbal
É um fato gramatical, construído	É um fato do real, apreensível apenas



abstratamente, portanto, dado	no uso concreto, por isso, criado
Pode ser reproduzida infinitas vezes	Não permite reprodução, haja vista seu caráter de eventicidade (pode, no entanto, ser citado em outro enunciado)
Não tem autoria, ou seja, nem parte de ninguém nem se dirige a alguém	Tem autor (e posicionamento axiológico), logo, também possui um interlocutor

Como se pode observar na comparação presente no quadro 01, ao contrário da oração, o enunciado nasce da interação entre os sujeitos. Em virtude disso, somente pode ser analisado como evento, e não como algo pronto como a oração, que pelo seu caráter de completo acabamento pode ser reproduzida indefinidamente. Além disso, ao possuir um autor, o enunciado, diferentemente da oração, não é neutro, sempre traz consigo valores ideológicos.

Ainda no tocante às relações dialógicas, destacamos um trecho do ensaio *O discurso no romance* ([1934-1935] 2002), que julgamos importante para problematizar a relação entre o enunciado e a questão axiológica da língua(gem):

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das forças centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo. Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilinguismo vivo o seu aspecto linguístico e o estilo da enunciação, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo-centralizante da língua única. Cada enunciação que participa de uma 'língua única' (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras) (BAKHTIN, [1934-1935] 2002, p. 82).

Para Bakhtin, a língua(gem) não pode ser encarada como mero sistema de categorias gramaticais abstratas, uma vez que é constituída por uma estratificação social e por diferentes visões de mundo, o que a torna "ideologicamente saturada". Postula que duas forças atuam na formação ideológica dos grupos sociais – as forças centrípetas e as centrífugas. As primeiras se referem à unificação e centralização das ideologias verbais, já as últimas correspondem à desunificação e descentralização de tais ideologias. Essas duas forças se encontram sempre em

diálogo e estão na base de qualquer comunicação intersubjetiva, o que, por conseguinte, as torna um aspecto constitutivo da língua(gem).

Dessa maneira, cada discurso/enunciado produzido por um sujeito corresponde a um posicionamento axiológico, que mobiliza a interação entre essas duas forças. A título de exemplo, poderíamos ver o dizer daqueles sujeitos que caracterizam a língua(gem) como um todo homogêneo em detrimento da sua estratificação (plurilinguismo) ou entendem a produção do discurso como algo meramente individual (uma enunciação monológica) como representante das forças centrípetas, opondo-se ao dizer de alguém que vê a língua(gem) constituída pelo plurilinguismo e pelo dialogismo, que, por seu turno, seria representante das forças centrífugas. Em decorrência disso, todo discurso/enunciado, de um lado, advém de um “plurilinguismo dialogizado, anônimo e social como linguagem”, mas, por outro, é “saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual” (BAKHTIN, [1934-1935] 2002, p. 82). Isso equivale a dizer que todo discurso estabelece um diálogo com outros numa dimensão *ad infinitum* e ao mesmo corresponde a um ato responsável do sujeito.

Considerando que as forças centrípetas e as centrífugas são constitutivas da língua(gem), poderíamos pensar que as relações dialógicas nascem do seu embate e, por esse motivo, essas relações não podem ser analisadas no nível da oração. Apenas o discurso/enunciado figura num processo de comunicação intersubjetiva, possuindo, assim, um autor (e seu posicionamento axiológico) e um interlocutor, bem como é um fato real, e não abstrato, tudo isso contribui para que possamos perceber nesse discurso/enunciado as vozes de outros sujeitos, isto é, outros discursos/enunciados com os quais se estabelece uma dinâmica discursiva de apoio mútuo, de interiluminação, de contraposição parcial ou total, de paródia, de polêmica velada ou explícita, entre outras.

A análise das relações dialógicas que os discursos/enunciados de um sujeito estabelecem com o de outrem não seria possível, entretanto, caso não houvesse um mínimo de estabilidade na produção e compreensão desses enunciados. De acordo com Bakhtin,

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos,

proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 261).

Apesar de haver essa multiplicidade de usos que a língua(gem) recebe nos diversos campos da atividade humana, o que torna cada enunciado único no evento do Ser, cada um desses campos elabora seus “tipos relativamente estáveis” de enunciados, os gêneros do discurso. Estes refletem, por conseguinte, as condições específicas e as finalidades de cada campo, de modo que seu conteúdo temático, seu estilo e sua construção composicional, além de serem indissociáveis do todo do discurso/enunciado, são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação.

Como são inesgotáveis as possibilidades da atividade humana e porque cada campo dessa atividade possui um repertório de gêneros discursivos, que cresce e se diferencia à proporção que se complexifica cada um desses campos, a diversidade de gêneros do discurso é inesgotável. Essa diversidade compreende desde as breves réplicas de um diálogo do cotidiano até os vários volumes de um romance. Cumpre-nos, ainda, diferenciar os gêneros primários (simples) dos secundários (complexos), uma distinção que não é em essência funcional. Em linhas gerais, poderíamos afirmar que os primeiros são formados na comunicação discursiva imediata, como é o caso das réplicas de um diálogo do cotidiano, já os últimos são resultantes de esferas culturais (predominantemente fundadas na escrita) voltadas à problematização do mundo da vida – artística, científica, sociopolítica, etc –, tais como o romance ou um poema. No processo de formação dos gêneros secundários, há incorporação de gêneros primários, porém, estes perdem seu vínculo com a realidade imediata e os enunciados reais alheios, como, por exemplo, é o caso das réplicas de um diálogo incluídas num poema, que passa a ser um elemento constituinte da composição de um discurso literário, deixando de ser meramente um acontecimento da vida.

No que se refere à relação entre gênero e realidade, Medviédov ([1928] 2012) afirma que

Esses atos de orientação do homem na realidade [os enunciados], que são interiores, íntegros e expressos de modo material, assim como as formas desses atos, são extremamente importantes. É possível dizer que a consciência humana possui uma série de gêneros interiores que servem para ver e compreender a realidade. Dependendo do meio ideológico, uma

consciência é mais rica em gêneros, enquanto outra é mais pobre (MEDVIÉDEV, [1928] 2012, p. 198)

Acreditarmos que essa ideia de que nossa consciência é constituída por gêneros discursivos, o que corresponde ao fato de que sem língua(gem) não é possível construirmos sentido para o mundo se coaduna com o pensamento de Bakhtin ao defender que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 265). O que encontramos no discurso dos dois pensadores russos é um reforço à ideia de que não existe consciência que não seja constituída por material semiótico e que tal material é ideológico por natureza, fruto que é dos atos responsáveis de cada indivíduo, sendo, portanto, atravessado por axiologias. É possível perceber também, principalmente no discurso de Medviédev, que nossa compreensão do mundo se torna mais ampla à medida que dominamos um maior número de gêneros discursivos. Ora, ter internalizado um gênero discursivo não significa ter conhecimento de uma mera forma composicional, mas de como está organizada semioticamente uma determinada atividade humana, pois, como nos lembra Marcuschi (2011, p. 154), “quando dominamos um gênero textual [ou discursivo], não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

Não se trata de uma simples coincidência a relação de concordância entre o discurso de Marcuschi e o dos dois pensadores russos sobre a relação entre os gêneros discursivos e a organização do real, haja vista o fato de que faz parte da agenda de investigações da Linguística de Texto o interesse pela investigação sobre o modo como os gêneros discursivos constituem o real. Koch (2009), por exemplo, apresenta uma série de trabalhos que vêm se desenvolvendo no âmbito dessa área de investigação que se apoiam na tese de que a referenciação é uma atividade discursiva. Assumir tal postura implica em admitir que as referências não são “objetos-do-mundo”, mas são “objetos-de-discurso”. No entanto, Koch chama atenção para o fato de que

Isto não significa negar a existência da realidade extra-mente, mas, simplesmente, postular a necessidade de uma ontologia não-ingênua e não-realista. Nosso cérebro não opera como um sistema fotográfico do mundo, nem como um sistema de espelhamento, ou seja, nossa maneira de ver e

dizer o real não coincide com o real. Ele reelabora os dados sensoriais para fins de apreensão e compreensão. E essa reelaboração se dá essencialmente no discurso. Também não postulamos uma reelaboração subjetiva, individual: a reelaboração deve obedecer a restrições impostas pelas condições culturais, sociais, históricas e, finalmente, pelas condições de processamento decorrentes do uso da língua (KOCH, 2009, p. 57).

Tendo isso em vista, podemos dizer que o real é pelo menos em boa parte construído por nós através de textos/discursos, o que impossibilita a nossa aceitação ao papel secundário que Saussure atribuiu ao sujeito em sua teoria, julgando que a ele caberia apenas se apropriar de um sistema linguístico que em si já guardava todo o sentido. Do mesmo modo, não nos parece possível que o discurso literário possa ser apreendido pelo leitor apenas através de seus aspectos composicionais, como pretendiam os formalistas, porque na qualidade de discurso que reelabora outros discursos que, por sua vez, já são uma reelaboração da realidade, o discurso literário, a exemplo dos demais discursos, não pode prescindir das condições socioculturais em que se insere, a fim de que possamos processá-lo semanticamente. Logo, os gêneros discursivos literários, assim como os demais, são responsáveis por estabelecer uma mediação entre os sujeitos e a realidade, só que partindo de uma finalidade artística, fazendo parte de sua especificidade o fato de que seus interlocutores têm consciência de que esses gêneros organizam discursos que se apresentam como uma reelaboração do real.

No que diz respeito ao modo como se processa a comunicação, o Círculo reviu o papel dos sujeitos, afirmando, inclusive, que não passava de uma ficção da Linguística as categorias de “ouvinte” e “entendedor”, em oposição à categoria de “falante”, por darem “uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva” (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 271). O problema dessas categorias é que definem o processo de comunicação de forma bastante restrita, pois encontraríamos um esquema de processos ativos no falante, enquanto ao ouvinte restaria em contrapartida os respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso do falante. Consoante às ideias do Círculo, não podemos julgar que existe compreensão passiva, já que o “ouvinte”

ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (...) toda compreensão é

prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 271).

Dessa maneira, todo ato de compreensão é percebido como uma atividade, e todo discurso/enunciado só pode ser visto como resposta a outros discursos/enunciados. Como resultado, “o falante, seja ele quem for, é sempre um contestador em potencial” (MACHADO, 2005, p. 156). É preciso ter em mente, contudo, que nem sempre essa resposta será dada em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado, inclusive, ela não precisa ser dada de imediato. Além do mais, essa resposta nem sequer precisa ocorrer na interação face a face, pode se dar como compreensão responsiva de efeito retardado, quando, por exemplo, alguém que se depare com a leitura de poemas líricos pode cedo ou tarde trazer em seus discursos subsequentes ou em seu comportamento uma resposta a essa leitura. Vale salientar que o Círculo tem uma concepção ampla do processo de comunicação intersubjetiva – fundada no diálogo, termo que, como tivemos a oportunidade de observar, também assume um sentido amplo –, propondo que vejamos todo e qualquer enunciado produzido pelos sujeitos como elo de uma cadeia discursiva, não importando, para tanto, em qual gênero discursivo esses enunciados são produzidos.

Essa concepção de língua(gem), cujos princípios são atravessados por uma orientação histórico-fenomenológica, social, ideológica e, sobretudo dialógica (SOUZA, 2002), foi responsável por uma “nova” perspectiva de discurso literário, resultante, entre outros aspectos, da revisão que o Círculo fez das ideias dos formalistas russos.

Como dissemos anteriormente, é possível encontrar nos trabalhos do Círculo uma concepção de língua(gem) na qual os estudos literários não estão apartados dos estudos linguísticos, de modo que boa parte dos seus trabalhos poderia nos ajudar a refletir sobre como o discurso literário é concebido por ele. Entretanto, em nosso recorte teórico, privilegiamos a seleção de três textos, julgando que a partir deles já é possível compreender a noção de discurso literário do Círculo: *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária* ([1924] 2002); *O método formal nos estudos literários* ([1928] 2012) e *Discurso na vida e discurso na arte* ([1926] s.d.).

Nos três textos, encontramos uma recusa ao princípio formalista de que o estudo de uma obra literária deva ser realizado somente a partir de seus aspectos

composicionais, o que significava estudar a mera aplicação de procedimentos técnicos ao material linguístico, acreditando que esses procedimentos por si mesmos fossem suficientes para causar a sensação de “estranhamento” experimentada pelo leitor e, por conseguinte, responsáveis por alterar sua percepção do mundo. Como sabemos, tal atitude tinha por finalidade fazer com que os estudos literários ganhassem autonomia e, portanto, não precisassem, de um lado, recorrer a outras disciplinas das ciências humanas, como era o caso das diferentes abordagens da História da Literatura, e, por outro lado, prescindir de uma proposta metodológica. Vale salientar, no entanto, que o Círculo não rejeita as contribuições do Formalismo Russo, mas de certo modo promove um redimensionamento de alguns de seus princípios. Dessa maneira, não encontraremos, por exemplo, nos trabalhos do Círculo uma rejeição ao estudo dos aspectos técnicos da composição de uma obra literária ou mesmo à ideia de que o discurso literário se distingue de outros discursos. A nosso ver, o que esses trabalhos julgam ser uma limitação do empreendimento formalista é a crença de que apenas os aspectos técnicos deem conta da construção do objeto estético de uma obra literária, ou seja, rejeita-se a oposição mecânica entre uma “linguagem poética” e uma “linguagem cotidiana”. Ao se agir assim, defendem Bakhtin/Volochínov ([1926] s.d., p. 2) que “a arte é tratada como se ela fosse não-sociológica ‘por natureza’, exatamente como é a estrutura física ou química de um corpo”.

De acordo com Bakhtin/Volochínov ([1926] s.d., p. 2), podemos afirmar que

a arte (...) é imanentemente social; o meio social extra-artístico afetando de fora a arte, encontra resposta direta e intrínseca dentro dela. Não se trata de um elemento estranho afetando outro, mas de uma formação social, o *estético*, tal como o jurídico ou o cognitivo, *é apenas uma variedade do social*. A teoria da arte, conseqüentemente, só pode ser uma *sociologia da arte*. Nenhuma tarefa “imanente” resta neste campo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1926] s.d.:2, destaque dos autores).

A defesa da indissociabilidade entre obra de arte e mundo também encontra espaço nas reflexões presentes em *O método formal nos estudos literários*:

Se a estrutura artística enquanto tal fosse internamente não social, o método sociológico marxista deveria ser limitado. Se a estrutura artística fosse análoga, por exemplo, a uma estrutura química, a qual por si, é, certamente, extrassocial, a literatura obedeceria à sua lei extrassocial, tão inacessível a quaisquer métodos sociológicos quanto a lei química. A história da literatura teria representado, então, o triste espetáculo da luta constante entre a natureza. Um tema fundamental dessa história seria não a

luta entre classes, mas a luta das classes com a literatura (MEDVIÉDEV, [1928] 2012, p. 77).

O que se encontra na base desses discursos é a recusa a dois pontos de vista presentes na teoria da arte considerados falaciosos pelo Círculo, por tornarem estreita a compreensão da esfera artística, através do isolamento de um dos elementos que compõem a interação criador-obra-contemplador. Poderíamos identificar um primeiro ponto de vista com a proposta metodológica do Formalismo Russo, que seria responsável por uma “fetichização da obra artística enquanto artefato” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1926] s.d., p. 3). Trata-se de resumir o estudo da obra literária a si mesma, deixando de lado o autor da obra e seus leitores. O segundo ponto de vista, que poderia ser encontrado na perspectiva biográfico-psicológica da História da Literatura ou na crítica impressionista, por seu turno, corresponde a uma atitude diametralmente oposta, isto é, centrar-se na psique do autor ou do leitor (ou simplesmente igualar os dois), o que resultaria num estudo exclusivo das experiências criadoras ou contempladoras.

Em decorrência da insuficiência desses dois paradigmas analíticos, que podem ser associados, respectivamente, à ideia de língua(gem) como sistema e à de língua(gem) como expressão do pensamento, o Círculo, em concordância com seu conceito de língua(gem), deseja superar o pensamento abstrato e o pensamento idealista também no que concerne à abordagem do discurso literário. Para esse fim, acreditavam que, ao invés de se resumirem os estudos literários a um estudo de técnicas aplicadas a formas abstratas da língua (*langue*) ou a subjetividade dos sujeitos, o texto literário também deveria ser visto como um discurso/enunciado. Em outras palavras, como qualquer texto/discurso, claro que, conservando suas especificidades discursivas, a compreensão leitora do texto/discurso literário não pode desconsiderar as condições sociais que estão na sua constituição.

Com relação às críticas que o Círculo dirige aos princípios que norteiam os trabalhos realizados através do “método formal”, julgamos importante apresentar quatro de cinco pontos levantados no ensaio *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária*, tendo em vista uma apreensão mais detalhada das insuficiências teórico-metodológicas da abordagem formalista:

1. “A estética material não é capaz de fundamentar a forma artística” (BAKHTIN, [1924] 2002, p. 19, destaque do autor);



Embora os formalistas já reconhecessem que toda forma traz em si um conteúdo, o que torna esses dois elementos indissociáveis numa obra literária, para os membros do Círculo, a forma não é vista como portadora de uma axiologia. Consequentemente, os formalistas não teriam como explicar “a tensão emocional e volitiva da forma”, porque o material (formas abstratas do sistema linguístico, por exemplo), confundido com a forma, não teria condições de dar conta do caráter ativo presente na interação entre autor e leitor, em que os elementos formais são responsáveis por exprimir uma relação axiológica qualquer entre esses dois participantes. Acreditamos que isso ocorra, porque, ao adotarem a concepção saussuriana de língua (*langue*), para a qual o sentido é visto como algo imanente ao sistema linguístico, os formalistas não teriam condições de conceber a língua(gem) como um fenômeno atravessado por axiologias.

2. *“A estética material não pode estabelecer a diferença essencial entre o objeto estético e a obra exterior, entre a articulação e as ligações no interior deste objeto e as articulações e ligações materiais no interior da obra; por toda parte ela mostra uma tendência a misturar estes elementos”* (BAKHTIN, [1924] 2002, p. 21, destaque do autor);

Encontra-se nesse segundo ponto uma distinção entre objeto estético e obra exterior. O objeto estético é visto como o conteúdo de uma atividade estética, a contemplação, orientada sobre a obra que constitui o objeto da análise estética. Logo, considerada a concepção de língua(gem) do Círculo, o objeto estético deve ser apreendido como um evento, e não pode ser confundido com o dado material, extra-estético da obra. Dessa maneira, a composição de uma obra configura-se como uma estrutura compreendida teleologicamente como realizando um objeto estético. Por não compreender a singularidade do objeto estético, argumenta o Círculo que o Formalismo Russo não pode realizar de maneira satisfatória a análise de uma obra como conjunto composicional teleológico que tal objeto realiza, substituindo a atividade artística (e a contemplação) por um julgamento cognitivo e uma avaliação técnica errônea.

3. “*Nos trabalhos de estética material ocorre uma constante e inevitável confusão entre as formas arquitetônicas e composicionais; aliás, as primeiras jamais atingem a clareza de princípio ou a pureza de definição, e são subestimadas*” (BAKHTIN, [1924] 2002, p. 23, destaque do autor);

O conceito de formas arquitetônicas só pode ser apreendido dentro do projeto maior do Círculo de não promover uma cisão entre mundo da vida e mundo da cultura, entre o geral e o particular, entre o conteúdo e o processo de um ato responsável, o que leva sempre a considerar o caráter situado de um ato humano. Poderíamos dizer que as formas arquitetônicas representam uma unidade advinda do sentido, com seu caráter de evento, isto é, situado, o que requer saber quem produziu o texto literário, para quem e em quais circunstâncias. Essas formas podem ser compreendidas como um todo dinâmico no qual esses aspectos mantêm uma relação constitutiva, como formas da visão artística e do processo de construção de uma unidade para o mundo. Assim, uma forma arquitetônica corresponde a uma “individualização estética de um acontecimento, de um rosto, etc”. As formas composicionais teriam um caráter “utilitário”, visto que servem à realização das formas arquitetônicas.

4. “*A estética material não pode fundamentar a história da arte*” (BAKHTIN, [1924] 2002, p. 26, destaque do autor).

Por conta do estudo imanente da Literatura, que gera o seu isolamento de outras manifestações artísticas, bem como de outras formas de comunicação intersubjetiva, o Formalismo Russo não teria condições de dar conta da complexidade envolvida num processo histórico e, com isso, não poderia problematizar as mudanças ocorridas na Literatura. Coerente com o monismo do método marxista, o Círculo critica, assim, o caráter mecanicista da concepção de História dos formalistas que concebem a mudança das formas literárias como algo apenas imanente ao sistema literário, sem considerar o diálogo dessas formas com outras séries. Tal atitude não leva em consideração que “é preciso deixar de ser apenas si próprio para entrar na História”.

Para alcançar a superação das lacunas da abordagem formalista, o Círculo acreditava que seria preciso criar uma poética sociológica, que teria como enfoque a análise do texto/discurso literário como um objeto estético. A criação de tal poética exigiria igualmente a superação de certas abordagens sociológicas, mesmo marxistas, que entendiam que o método sociológico deveria se inclinar para “o estudo da influência dos fatores extraliterários na literatura” (MEDVIÉDEV, [1928] 2012, p. 78), o que poderia ser entendido como um estudo do fator ideológico (o conteúdo) da forma artística, visto como um prolongamento das condições históricas da realidade social externa. Conforme essas abordagens, a forma em si e por si possui natureza própria e, por isso, não pode sofrer uma análise de base sociológica. Para os membros do Círculo, “tal visão contradiz fundamentalmente as bases primeiras do método marxista – seu monismo e sua historicidade. A consequência disso e de pontos de vista similares é que forma e conteúdo, teoria e história, são deixados separados” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV [1926] s.d., p. 1).

Reforçando a ideia de que uma poética sociológica pode dar conta do discurso literário, conservando sua especificidade discursiva, o que implica em extrair a natureza sociológica dos fenômenos literários partindo do seu interior, Medviédev atribui à atitude dicotômica presente nessas abordagens ao fato de que

alguns marxistas assimilaram, junto com os fundamentos emprestados da poética, os remanescentes do mau naturalismo e do positivismo, ideias errôneas de acordo com as quais os fenômenos artísticos seriam fenômenos naturais, não sociais ou uma espécie de essências ideais, isoladas da atividade social e independentes, como se as ideias pudessem nascer fora da comunicação social (MEDVIÉDEV, [1928] 2012, p. 77).

Essa atitude de fragmentação da análise do objeto estético é responsável também por “construir um sistema de juízos científicos sobre cada arte, e no caso em questão, sobre a arte literária, *independentemente dos problemas da essência da arte em geral*” (BAKHTIN, [1924] 2002, p. 15). Proceder dessa forma é, segundo a visão do Círculo, impossibilitar a criação de um conceito sistemático do campo estético, em virtude disso se torna impossível tanto diferenciar esse campo dos campos cognoscível e do ético como perceber o que os irmana na unidade da cultura humana. Assim, não teríamos como diferenciar uma obra de arte literária de obras escritas em gêneros discursivos de outras esferas da atividade humana. Segundo o Círculo, o conceito de estético não pode ser extraído da obra de arte por

via intuitiva ou empírica, porque ele seria “ingênuo, subjetivo e instável” (BAKHTIN, [1924] 2002, p. 16). Para que tal conceito seja definido segura e precisamente, faz-se necessária uma definição recíproca com outros domínios, na unidade da cultura.

No texto *Discurso na vida e discurso na arte*, Bakhtin/Volochínov se lançam ao desafio de problematizar as possíveis relações existentes entre uma comunicação verbal artística e outra não artística. Para tanto, tomam como exemplo uma interação face a face, na qual nos mostram que um conjunto de conhecimentos partilhados pelos sujeitos, que constitui o contexto de sua interação, permite uma série de não-ditos, que são constitutivos do dito, de modo que a unidade de sentido dessa interação não fica prejudicada pelos não-ditos. Argumentam, porém, que o discurso artístico não é e nem pode ser tão estreitamente dependente de todos os fatores do contexto extraverbal, como nos enunciados da vida prática. A nosso ver, isso comprometeria, inclusive, o caráter de universalidade do discurso artístico.

Todavia, mostram-se fiéis à atitude não dicotômica entre mundo da vida e mundo da cultura ao afirmarem que

(...) uma obra poética, também, está estreitamente enredada no contexto não articulado da vida. Se fosse verdadeiro que autor, ouvinte e herói, como pessoas abstratas, entram em contato pela primeira vez esvaziados de qualquer horizonte unificante e que as palavras usadas são tomadas como de um dicionário, então é muito pouco provável que disso resultasse mesmo uma obra não poética, e certamente não uma obra poética (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1926] s.d., p. 9).

Na base dessa afirmação, encontra-se a crença de que o ato responsável de natureza estética teria em comum com atos responsáveis de outras esferas da comunicação humana o caráter axiológico. Julgamentos de valor são, antes de tudo, responsáveis pela determinação da seleção de palavras que o autor realiza, assim como são responsáveis pela cosseleção do leitor. Um poeta não seleciona palavras de um sistema abstrato, o que não o impede de conhecer a sua lógica, mas do contexto da vida, no qual as palavras estão atravessadas por julgamentos de valor. E, ao fazer tal seleção, não desconsidera o herói (o referente do enunciado) nem o leitor, esses dois elementos são “*participantes constantes do evento criativo*, o qual não deixa de ser nem por um instante um evento de comunicação viva envolvendo todos os três” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1926] s.d., p. 10). Vale salientar que o leitor que constitui esse processo interativo com o autor e com o herói não

corresponde a um leitor empírico, mas a um leitor presumido pelo autor e a quem a obra se destina e que, por conseguinte, influi nas formas composicionais da obra.

Nesse processo de interação entre o autor, herói e leitor, dois fatores são determinantes das formas composicionais. O primeiro deles é a “escala avaliativa” que sofre um herói nessa correlação entre autor e leitor. “Pela mediação da forma artística, o criador assume *uma posição ativa com respeito ao conteúdo*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1926] s.d., p. 10, destaque dos autores), mas essa posição ativa não deve ser confundida com uma máxima ou proposição moral, política (ou de qualquer outra espécie), trazida para o interior do conteúdo. Essa avaliação deve ser compreendida como uma hierarquização do herói, na qual cada um dos elementos das formas composicionais, que constituem as formas arquitetônicas, é responsável por elevar o herói a um degrau mais alto, diminuí-lo ou deixá-lo igual. Em contrapartida, o leitor assume também um caráter ativo nesse processo, o tempo todo ele é um elemento constitutivo desse processo de hierarquização do herói, pois o autor sempre leva em conta sua capacidade de julgar que a *“adequabilidade estilística tem em vista a adequabilidade hierárquico-avaliativa da forma e do conteúdo”* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1926] s.d., p. 11). Com isso, o prazer do leitor não advém de uma fonte hedonista, mas de sua capacidade de dialogar com a obra, de julgar a avaliação através da forma empreendida pelo autor, que, apesar de extrair “sua paixão em grande parte das circunstâncias de sua própria vida privada, ainda assim ele precisa socializar esse sentimento, e, conseqüentemente, elaborar o evento correspondente ao nível de *significação social*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1926] s.d., p. 12).

O segundo fator determinante se refere ao grau de proximidade entre herói e criador. Essa relação pode ser percebida na composição de uma obra a partir das formas linguísticas que apontam para uma relação de exclusão ou de inclusão na interação entre esses dois elementos, como, por exemplo, o uso de pronomes, que podem excluir o herói (eu, tu) ou podem incluí-lo (nós= eu e ele). Esse fator também interfere na escolha dos gêneros discursivos, por exemplo, um poema lírico normalmente pressupõe a intimidade entre autor e herói. Também nesse fator o leitor ocupa um lugar ativo, porque tanto o autor pode percebê-lo como seu cúmplice como pode fazê-lo se solidarizar com o herói, quando, por exemplo, a sátira a um herói coincide com o perfil de um leitor.

Acreditamos que a noção de gênero discursivo é fundamental para entender essa complexa interação travada entre autor-texto-leitor, porque cada gênero torna relativamente estável uma forma arquitetônica – todo o conjunto de elementos envolvidos na unidade de sentido do objeto estético, isto é, autor, leitor e as circunstâncias em que se desenvolve a comunicação estética em diferentes períodos da história. Esse caráter de relativa estabilidade do gênero permite que percebamos nele, dialogicamente, algo de singular e de universal, de pertencimento ao mundo da cultura e ao mundo da vida, de abstrato e de concreto, proporcionando, assim, uma análise que se situa na fronteira entre “a análise da língua (o enunciado isolado) e a análise do sentido (o enunciado dialógico)” (SOUZA, 2002 , p. 74).

A exemplo do que fizemos na discussão sobre a primeira perspectiva de língua(gem) e de discurso literário, também é possível chegar a algumas conclusões sobre o conceito de compreensão leitora e o papel do leitor em tal atividade. O Círculo de Bakhtin considera que a concretude da língua(gem) se manifesta no discurso, ou seja, através de formas situadas de uso, importando, assim, aspectos como a natureza da comunicação intersubjetiva, a identificação dos sujeitos envolvidos nela e a unidade espaço-temporal em que ela se desenvolve. A importância desses aspectos se deve ao fato de que é no discurso e através dele que os sujeitos desenvolvem seus atos responsáveis, agem sobre o mundo, de maneira que toda a vida de um sujeito é constituída por seus atos, o que nos leva à conclusão de que a língua(gem) é constitutiva da subjetividade. Com efeito, somos constituídos por discursos (baseados simultaneamente nas forças centrípetas e centrífugas, em eterna tensão dialógica) e os produzimos ao longo de toda nossa existência, movimento sem o qual o real não se tornaria tangível, já que ele em boa medida não nos é dado, mas se trata de uma reelaboração discursiva. Além disso, como resultado da superação da dicotomia entre o mundo da vida e o da cultura promovida pelo discurso, o estudo das formas linguísticas não pode ser dissociado dessa reelaboração discursiva do mundo, o que implica analisar seu uso efetivo em gêneros discursivos.

Coerente com essa concepção de língua(gem), o Círculo propõe que o discurso literário seja também visto sob a ótica do evento, logo, ao invés de lidar apenas com procedimentos técnicos de composição de uma obra, como queriam os formalistas, devemos conceber a obra literária também como um discurso. Isso não

implica em desconsiderar a sua especificidade, mas compreender que seu caráter estético não se resume a uma dicotomia composicional entre uma “linguagem poética” e outra, “cotidiana”. Primeiramente, teríamos que considerar que a atividade humana desenvolve uma multiplicidade de formas de comunicação verbal, entre as quais se encontra a estética, que, apesar de desempenharem diferentes funções sociais, não compreendem séries isoladas, mas mantêm uma relação dinâmica, dialógica. Um bom exemplo disso poderia ser o fato de que cada esfera da atividade humana produz um conjunto de gêneros discursivos, porém, esses gêneros podem se interpenetrar. Desse modo, o conhecimento que possuímos de esferas não artísticas pode nos auxiliar a compreender a comunicação estética, porque os enunciados dessas esferas participam da composição dos gêneros literários, uma vez que os autores não compõem suas obras meramente a partir do conhecimento abstrato da língua (langue), mas, sobretudo, a partir de discursos/enunciados que estão “preche” de vida. Outro aspecto a ser observado diz respeito ao fato de que as formas composicionais de uma obra literária, um dos aspectos enfocados nos trabalhos formalistas, são apenas uma dimensão do todo arquitetônico que compõe o objeto estético, o conteúdo de uma contemplação. Assim, para que se contemplem as formas arquitetônicas de uma obra, faz-se necessário analisar sua autoria assinalada no texto na forma de pistas textuais interpretativas presentes (e a relação dialógica que estabelece com o referente e o leitor), bem como as condições culturais em que se dá a escrita da obra.

Outrossim, a complexidade da comunicação estética exigirá que repensemos o caráter secundário que encontramos na problematização dos formalistas russos sobre o papel do leitor na constituição de uma obra, uma vez que ele, ao lado do autor e do referente (o herói), é indissociável da composição da obra. Não obstante os formalistas reconheçam que a obra literária tem um componente retórico, isto é, seu aspecto composicional objetiva tornar mais aguda a percepção que um leitor tem do real; a dicotomia que promovem entre “linguagem poética” e “linguagem cotidiana” pode levar à ideia mecanicista de que apenas é suficiente que o leitor reconheça que o uso da língua(gem) presente na obra é distinto de uma “linguagem cotidiana” para que possa “perceber” o objeto estético de uma obra. Assim, a noção de “estranhamento” nos parece reveladora por apontar esse caráter retórico da obra literária, mas o modo como é concebida não nos parece adequado ao conceito de compreensão responsiva, que incorporamos das discussões do Círculo.

Com relação à compreensão leitora, poderíamos dizer que essa noção de língua(gem) e de discurso literário, ainda com base nas categorizações propostas por Koch (2006), propõe-nos que a compreensão é processo de interação entre autor e leitor através do texto/discurso literário. Em função dessa interação, não é suficiente apenas um conhecimento abstrato das formas linguísticas, mas a imersão dos sujeitos em práticas discursivas. O que implica dizer que, para compreender um texto/discurso literário, um leitor precisa conhecer o funcionamento do discurso literário, articulando conhecimentos de diferentes ordens durante o ato de leitura, tais como: a função social desse discurso; as condições socioculturais em que ele é produzido e circula; o modo como seus gêneros discursivos medeiam a interação entre autor, leitor e referente; funcionamento do sistema linguístico na composição e no estilo dos gêneros. Para tanto, o leitor desempenha um papel tão importante quanto o do autor, porque a sua participação já se encontra na composição da obra: há uma série de implícitos nela que o autor julga capaz de serem preenchidos pelo leitor ao travarem interação por meio da obra. Vale salientar que esses implícitos são preenchidos pelo leitor não por uma aptidão individual, mas pelo fato de que estar imerso numa cultura, pois “apenas o que todos nós falantes sabemos, vemos, amamos, reconhecemos – apenas estes pontos nos quais estamos todos unidos podem se tornar a parte presumida de um enunciado (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1926] s.d., p. 8).

Assim sendo, os gêneros discursivos podem ser vistos como um elemento-chave no estudo da compreensão leitora, pois, como formas relativamente estáveis de discursos/enunciados, eles “situam” a interação dos interlocutores no âmbito de uma prática discursiva. Os gêneros discursivos, entre outros elementos, distinguem-se: pela função social que cumprem; pelo modo como os interlocutores posicionam-se diante de algum tema, o que implica na articulação ou não de diferentes vozes (centros de valor, julgamentos sobre o tema); pelo uso das formas linguísticas para atender a essa função social e à veiculação de tais posicionamentos. Logo, tanto a produção quanto a compreensão de um gênero diz respeito a um modo de articular esses elementos na unidade de uma cultura. Cumpre-nos, pois, examinar de que modo os formalistas russos e o Círculo Bakhtiniano conceberam o poema lírico, a fim de refletir sobre o seu letramento.



## CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO E ENSINO DA POESIA LÍRICA

Após uma análise em torno da relação entre concepções de língua(gem) e o modo como tais concepções orientam nosso olhar sobre o discurso literário e sobre o processo de compreensão leitora, este capítulo apresenta, inicialmente, uma discussão a respeito do gênero discursivo poema lírico (2.1 *O poema lírico: entre o “estranhamento” da linguagem e os centros de valor do dialogismo*). Nessa reflexão, são retomados os pressupostos das concepções sistêmica e dialógica de língua(gem), para confrontar o tratamento dado a esse gênero discursivo nessas duas perspectivas. Num segundo momento (2.2 – *Letramento literário: o ensino de compreensão leitora de poemas líricos*), nosso interesse é traçar algumas reflexões acerca do processo de didatização da compreensão leitora de poemas líricos.

### **2.1 O poema lírico: entre o “estranhamento” da língua(gem) e os centros de valor do dialogismo**

Ao propormos uma caracterização do poema lírico, o leitor poderia ser levado a supor que, nesta parte de nosso estudo, iríamos realizar uma abordagem histórica que desse conta das mudanças vivenciadas na produção e compreensão desse gênero discursivo. No entanto, além de não corresponder aos interesses de nossa investigação, tal esforço já demandaria por si só uma pesquisa à parte. De acordo com Cara (1989), que empreendeu esse desafio, advertindo ser impossível “fechar questão sobre o tema” (CARA, 1989, p. 5), sempre houve uma relação conflituosa entre a atividade do poeta e a teorização em torno dela:

a poesia nunca gostou dos esquemas classificatórios, já que sua natureza não se presta a encaixes dóceis em modelos previamente constituídos. A teoria, no entanto, sempre preferiu trabalhar em cima de amplos esquemas, o que parece facilitar seu trabalho (CARA, 1989, p. 5).

Parece-nos ser possível atribuir esse conflito ao fato de que a atividade poética, sendo discursiva, é apenas apreensível quando analisada a partir de suas condições particulares de produção/compreensão, o que compromete seu completo “encaixe” em alguma generalização teórica, que, por seu turno, já constitui um dos elementos envolvidos nas condições de produção/compreensão. Assim, podemos

afirmar que toda criação poética encerra um conceito de poema lírico, que a coloca numa relação dialógica de adesão aos princípios de determinadas teorias poéticas e ao mesmo tempo numa relação polêmica com os princípios de outras teorias poéticas. Como exemplo, no que se refere ao processo de criação, poderíamos aproximar a liberdade formal proposta pela poética romântica da experimentação com a linguagem proposta pela poética moderna, e ambas poéticas poderiam ser colocadas em relação de discordância com a proposta poética parnasiana no tocante à reprodução de modelos formais. Por outro lado, a poética moderna poderia se aproximar da parnasiana ao considerarem que a criação artística se origina de um “trabalho” com a língua(gem), e não da “inspiração” do poeta, como defendia a poética dos românticos. Além dessas teorias poéticas, que contam com as reflexões dos artistas envolvidos na constituição das estéticas literárias sobre o seu fazer artístico, existem igualmente propostas teóricas oriundas de estudos literários. É nesse âmbito que iremos conduzir nossa discussão sobre o gênero poema lírico, ao confrontar os princípios que servem de base à análise formalista com aqueles que podemos apreender através das reflexões realizadas pelo Círculo.

Como tivemos a oportunidade de observar, a perspectiva de discurso literário que podemos apreender dos estudos formalistas funda-se na ideia de que toda obra literária possui uma língua(gem) distinta daquela encontrada em nosso cotidiano. Trata-se da dicotomia entre o que seria a “língua poética” e a “língua cotidiana”, prosaica, em que esta tornaria “automática” a percepção que os indivíduos têm do real, enquanto aquela seria responsável por libertá-los desse automatismo perceptivo. Nesse sentido, cabem dois questionamentos iniciais: considerando-se que, no tocante a aspectos linguísticos, a prosa de ficção não tem como prioridade distinguir-se da dita “língua cotidiana” como é possível que os formalistas considerem que a “língua poética” representa um desvio dessa “língua cotidiana”? Qual seria a distinção entre os gêneros discursivos literários prosaicos e os poéticos?

Uma vez que “a prosa nunca deixou de ser um objeto mais ou menos desajeitado, indócil às ferramentas técnicas do formalismo” (TEZZA, 2003, p. 136), poderíamos, inicialmente, dizer que, de certo modo, a noção de “língua poética” encontra-se mais alicerçada na produção/compreensão de poesia do que de prosa artística, inclusive a própria ideia de “estranhamento” tem sua origem em estudos que os formalistas russos realizaram das experiências vanguardistas da poesia

futurista russa. Levando tal aspecto em conta, caberia, assim, uma reformulação de nosso primeiro questionamento: qual seria, de acordo com os formalistas, a distinção entre a língua(gem) da poesia e a “língua cotidiana” (na verdade, uma multiplicidade de manifestações linguísticas prosaicas relacionadas com diversos ramos da atividade humana e que os formalistas resumiram, em função dos seus propósitos investigativos, a uma concepção genérica incapaz de dar conta da complexidade da comunicação humana)?

As reflexões propostas pelo Formalismo Russo, sendo de base imanentista sua perspectiva de discurso literário, conceberam a especificidade da língua(gem) poética, em seu contraste com as manifestações linguísticas prosaicas, através de elementos formais exclusivos, entre os quais podemos destacar o ritmo, o verso e o metro. Esses elementos foram alvo de várias discussões dos formalistas, como é o caso dos ensaios *Ritmo e sintaxe* ([1920-1927] 1976), de Osip Brik, e *Sobre o verso* ([1927] 1976), de Boris Tomachevski.

Em *Ritmo e sintaxe*, a preocupação de Brik é diferenciar uma visão metafórica, intuitiva de ritmo, que o define como simples alternância regular de sons, de uma perspectiva científica, segundo a qual esse elemento possui uma intencionalidade e especificidade poéticas. Segundo ele, o verso é a unidade sintática primordial, porque sua constituição, diferentemente daquela encontrada na “língua cotidiana”, prosaica, não corresponde a uma mera organização de palavras, mas também a uma exigência rítmica:

Esse fato de coexistência de duas leis agindo sobre as mesmas palavras é a particularidade distintiva da língua poética. O verso nos apresenta os resultados de uma combinação de palavras ao mesmo tempo rítmica e sintática.

Uma combinação rítmica e sintática de palavras se distingue da que não é senão sintática, na qual as palavras são incluídas numa certa unidade rítmica (o verso); e distingue-se da combinação puramente rítmica na qual as palavras combinam-se com as qualidades tão semânticas quanto fônicas (BRIK, [1920-1927] 1976, p. 136).

Portanto, de acordo com Brik, um olhar “prosaico” para o verso é capaz de perceber apenas sua sintaxe, porém não o seu ritmo. Essa preocupação em definir o verso como uma unidade que abriga duas leis – a organização sintática das palavras e a disposição delas a partir de um dado ritmo – corresponde à consciência que, ao privarmos o verso de seu valor semântico, “nós o isolamos do elemento linguístico e o transferimos para o elemento musical, e por isso mesmo, o verso deixa de ser um

fato linguístico” (BRIK, [1920-1927] 1976, p. 138). Consideramos de extrema importância para a compreensão leitora de poemas líricos essa atenção ao fato de que não podemos dissociar o ritmo dos aspectos semânticos de um texto poético, visto que a construção de determinados efeitos sonoros (ao lado da construção de recursos imagéticos) é responsável por gerar determinados efeitos de sentido nesse gênero discursivo. No entanto, cabe salientarmos que, embora já exista por parte dos formalistas essa consciência de que forma e conteúdo são indissociáveis, o processo de compreensão de um texto/discurso fica restrito à análise imanente de seus procedimentos de construção linguística, como se a composição não fosse orientada por uma axiologia e, por isso, submetida a determinadas condições de produção e compreensão.

Essa postura formalista se opõe a duas perspectivas acerca da relação entre ritmo e sentido, cujo enfoque recai sobre um desses dois aspectos, dicotomizando-os. A primeira tende a julgar que, inicialmente, o poeta constrói o seu “pensamento” em prosa e, em seguida, modifica suas palavras, a fim de fazê-las obedecerem a uma exigência métrica. Esse enfoque no sentido faz com que o metro seja considerado somente um “apêndice decorativo da estrutura habitual do discurso” (BRIK, [1920-1927] 1976, p. 137). A segunda, por sua vez, defende que o poeta se depara com uma imagem indefinida de um complexo lírico dotado de estrutura fônica e rítmica, para, num momento posterior, fazer essa estrutura “transracional” se articular em palavras significantes. De acordo com essa perspectiva, presente na poesia futurista russa, realizada essa imagem indefinida de um complexo lírico, o poeta oferece aos leitores um “simulacro de significação”, no qual suas inspirações rítmicas se tornam acessíveis a todos através das palavras. Para Brik ([1920-1927] 1976), tal enfoque no ritmo tem como base a ideia de que a estrutura semântica do verso não tem importância, a significação das palavras não representa nada, o que torna os sons autônomos. Nesse sentido, o problema da primeira perspectiva seria não isolar o verso da massa verbal comum, isto é, das manifestações linguísticas prosaicas e o da segunda separar o verso do sistema linguístico. Consequentemente, a solução para o problema seria “considerar o verso como um complexo necessariamente linguístico, mas que repousa sobre leis particulares que não coincidem com as da língua falada” (BRIK, [1920-1927] 1976, p. 138). A nosso ver, apesar de existir um avanço em relação às duas perspectivas anteriores no que se refere a perceber o verso como uma unidade linguística, essa crítica não chega

ao cerne do que um poema lírico teria de peculiar em relação às manifestações linguísticas prosaicas presentes em diferentes ramos da atividade humana nem à prosa artística, porque fica presa aos aspectos composicionais do gênero discursivo. Para realizar tal distinção, os aspectos composicionais dos gêneros não podem ser isolados de um dos ramos da atividade humana do qual fazem parte, porque os gêneros literários, como qualquer outro gênero discursivo, não podem deixar de ser analisados dentro da unidade de uma cultura. Apenas através do confronto do funcionamento do campo da estética com o de outros campos da atividade humana, bem como com o confronto entre o funcionamento da poesia lírica e da prosa artística no interior do campo estético, é possível distinguir essas duas manifestações literárias, e não meramente por meio de traços linguísticos particulares. Esses traços linguísticos são, antes de tudo, integrantes de gêneros discursivos que possuem uma maneira particular de organizar o discurso literário, que não pode ser isolado de condições socioculturais de produção/compreensão. Mais adiante iremos nos deter com maior precisão sobre o modo como a poesia lírica e a prosa artística organizam o discurso literário.

Ainda no que se refere à distinção entre os traços formais da linguagem da poesia e os das manifestações linguísticas prosaicas que pertencem a domínios discursivos não artísticos, Tomachevski ([1927] 1976), no texto *Sobre o verso*, chama atenção para a importância do metro como fator distintivo dos versos em relação à prosa. De acordo com ele,

A função das normas métricas é facilitar a comparação, revelar os traços pelo exame dos quais podemos avaliar o caráter equipotencial dos períodos do discurso; o objetivo dessas normas é isolar a organização convencional que rege o sistema dos fatos fônicos. Esse sistema é indispensável para a ligação entre o poeta e seus ouvintes, ajuda a compreender o desenho rítmico posto pelo autor em seu poema (TOMACHEVSKI, [1927] 1976, p. 142).

Assim, o metro é visto como um sistema regulador do ritmo poético, responsável por fazer com que os versos sejam divididos em “períodos de alcance fônico e por fim igual” (TOMACHEVSKI, [1927] 1976, p. 142). Ao contrário das manifestações linguísticas prosaicas, a organização da língua(gem) se daria de tal modo que seríamos capazes de reconhecer uma repetição de estruturas linguísticas semelhantes em sua sonoridade. Seria o metro, inclusive, um elemento mediador entre poeta e leitor, auxiliando este a reconhecer o ritmo criado por aquele. No

entanto, a escrita poética em versos livres, que era conhecida pelos formalistas e para a qual não podiam apresentar “nenhuma classificação científica” (TOMACHEVSKI, [1927] 1976, p. 153), abriu-se a uma interpenetração de formas linguísticas prosaicas que tornou insuficiente a análise formal, para que sejamos capazes de distinguir a especificidade da poesia lírica em relação às manifestações linguísticas prosaicas de outras práticas discursivas, bem como da prosa artística.

Com o intuito de problematizar essa insuficiência, Tezza (2003, p. 129) apresenta os seguintes versos do texto *Poema de sete faces*, de Drummond:

“Eu não devia te dizer  
mas essa lua  
esse conhaque  
botam a gente comovido como o diabo.”

Argumenta o teórico que esses versos são um exemplo mais ou menos ostensivo da dita “linguagem cotidiana”, à qual os formalistas irão opor a “linguagem poética”. Em outras palavras, se nós procurarmos procedimentos técnicos específicos aplicados às palavras em suas dimensões semântica, morfossintática e fonológica, conforme os preceitos chkllovskianos (presentes em *Arte como procedimento*), esses versos não poderão ser considerados um fragmento de poema lírico, já que, do ponto de vista meramente linguístico, não seria possível distinguir esses versos de um enunciado produzido em alguma prática discursiva não artística. Com base em Tynianov, Tezza chama nossa atenção para a importância da grafia como um índice de que esse texto não corresponde a um enunciado prosaico artístico ou não artístico. Ora, apenas em função da grafia, somos capazes de perceber um “desvio” da linguagem prosaica, já que ela é responsável pela produção de uma nova sintaxe, visual, na qual um ritmo próprio se impõe através do olhar. Outro “desvio” do registro escrito da língua(gem) seria a ausência de pontuação convencional, de tal modo que as vírgulas são “marcadas” pelas novas linhas. Encontra-se ainda um paralelo sonoro entre o segundo e o terceiro versos. Contudo, “neste poema nenhum desses traços soará estritamente poético” (TEZZA, 2003, p. 131), haja vista o fato de encontrarmos esse registro na fala coloquial do português do Brasil e de esses versos serem entremeados de recursos retóricos marcadamente prosaicos (“eu não queria, mas...”).

Assim sendo, parece-nos que a dificuldade em caracterizar a poesia lírica a partir das reflexões formalistas resulta do fato de tais reflexões examinarem o discurso literário isolando-o de outros domínios discursivos, como se a construção de um objeto estético pudesse ser resumida à mera identificação de “formas linguísticas literárias”, que por si só seriam distintas de formas linguísticas presentes em outras manifestações discursivas, reduzidas a dita “língua cotidiana”. Pensamos que “a ausência de uma orientação estético-geral e sistemático-filosófica”, capaz de conceber o fenômeno literário “como domínio de uma única cultura humana” – a unidade da arte (Bakhtin [1924] 2002, p. 16) – é responsável por essa perspectiva que reduz o discurso literário a aspectos formais, bem como impossibilita a distinção entre poesia lírica e prosa artística, visto que nesta as formas linguísticas prosaicas, vulgares, não são rejeitadas.

Além do mais, poemas líricos como o de Drummond colocam cada vez mais em xeque a tentativa de analisar os gêneros literários através de dicotomizações, como se houvesse uma pureza entre os gêneros, de modo que todo texto/discurso pudesse ser “etiquetado” como exemplar genuíno de um determinado gênero. Alguns trabalhos, entre eles os de Stalloni (2003) e Staiger (1977), reforçam essa impossibilidade de realizar uma análise “taxonômica” dos gêneros literários, pois, segundo as ideias de ambos, todo texto em maior ou menor grau pode apresentar aspectos da tripartição aristotélica dos gêneros: épico, dramático e lírico. Sob a ótica do Círculo Bakhtiniano, poderíamos ampliar esse debate no sentido de perceber que, com o advento do romance e da criação poética moderna, o limite entre os gêneros discursivos (não só os da esfera literária, mas os de outras esferas) passa a se estreitar.

Com isso, um romance pode apresentar em sua composição traços de diferentes gêneros discursivos, entre eles, gêneros primários, tais como a conversação face a face ou um bilhete, e secundários, como um poema lírico (a exemplo de narrativas classificadas como prosa poética). Do mesmo modo, pode um poema lírico “prosificar-se”, apresentando, assim, aspectos de outros gêneros, como parece ser o caso do *Poema de sete faces*. Nele, encontramos uma composição que se assemelha a uma réplica de interação face a face, porém tal réplica, integrando a composição do poema, passa a desempenhar uma função diferente. Ora, vista a partir da tradição poética essa composição que aproxima a dicção poética do discurso de uma pessoa comum apresenta uma dessacralização do papel social do

poeta. Esse elemento é de suma importância para o modo como a poesia lírica é vista com base nas ideias do Círculo, já que elas apontam para uma perspectiva que encara as formas como algo além do simples aspecto material. Essas formas seriam, antes de qualquer coisa, indissociáveis de uma concepção de mundo, que, por sua vez, trava uma relação dialógica com outras concepções ao longo da história. Assim, no caso de Drummond, ao adotar uma composição prosaica para o poema, rompe com uma tradição lírica na qual os poetas sempre buscaram se distinguir do “homem comum” desde a forma como a linguagem é empregada. Consequentemente, a construção de versos, metros, rimas e imagens inusitadas não é mero aspecto formal, mas uma forma de tornar único o dizer do poeta, distinto do dizer desse “homem comum”. Ao aproximar sua linguagem da linguagem do “homem comum”, Drummond questiona o caráter sagrado que o dizer do poeta assumia até então.

Dessa maneira, parece-nos que o problema da diferença entre o discurso literário em geral (lírico e da prosa ficcional) e os demais discursos passa pela reflexão sobre como se constroem as formas arquitetônicas desses discursos, e não apenas sobre a construção de suas formas composicionais. No caso da diferença entre o discurso poético e o discurso da prosa ficcional em particular, caberia igualmente uma reflexão sobre o modo como poeta e prosador articulam as formas arquitetônicas de seu discurso.

O ensaio *O autor e a personagem na atividade estética*<sup>11</sup> ([1922-1924] 2011) traz uma discussão importante para refletirmos sobre o modo como se constroem as formas arquitetônicas do discurso literário. Começemos pelo exame do trecho seguinte:

(...) cada elemento de uma obra nos é dado na resposta que o autor lhe dá, a qual engloba tanto o objeto quanto a resposta que a personagem lhe dá (uma resposta à resposta); neste sentido, o autor acentua cada particularidade de sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma

---

<sup>11</sup> O presente ensaio possui uma tradução anterior, intitulada *O autor e o herói na atividade estética*, não mantivemos esse título, porque tomamos como referência a presente tradução (direta do original russo), intitulada *O autor e a personagem na atividade estética*. No entanto, sinalizamos para o fato de que se trata de textos “equivalentes”. Desse modo, cumpre chamarmos atenção para a equivalência semântica entre os termos “herói” e “personagem”, já que, quando nos reportamos anteriormente ao texto *Discurso na vida e discurso na arte*, chamamos de “herói” o que agora nomeamos por “personagem”, também visando a fidelidade à tradução consultada.



forma como na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam; na vida, porém, essas respostas são de natureza dispersa, são precisamente respostas a manifestações particulares e não ao todo do homem, a ele inteiro; e mesmo onde apresentamos definições acabadas de todo o homem – bondoso, mau, bom, egoísta, etc. –, essas definições traduzem a posição prático-vital que assumimos em relação a ele, não o definem tanto quanto fazem um certo prognóstico do que se deve e não se deve esperar dele, ou, por último, trata-se de impressões fortuitas do todo ou de uma generalização empírica precária; na vida não nos interessa o todo do homem mas apenas alguns de seus atos com os quais operamos na prática e que nos interessa de uma forma ou de outra. (...) Já na obra de arte, a resposta do autor às manifestações isoladas da personagem se baseiam numa resposta única ao *todo* da personagem, cujas manifestações particulares são todas importantes para caracterizar esse todo como elemento da obra (BAKHTIN, [1922-1924] 2011, p. 3-4, destaque do autor).

De acordo com Bakhtin, o discurso literário, na qualidade de discurso artístico, possibilita à personagem um acabamento, uma unidade. Pois, no caso da personagem, o autor possui um “excedente de visão”, quer dizer se encontra do “lado de fora” da personagem no tocante às categorias de espaço, tempo, valor e significado, controlando-as. No mundo da vida, é diferente: apesar de cada um de nós também possuir um excedente de visão em relação a outrem, e vice-versa, não somos capazes de dar um acabamento ao outro, porque nos encontramos num processo em aberto, em contínuo devir, escapa-nos, assim, o controle de tais categorias. Desse modo, enquanto no mundo da vida nossos discursos são respostas a atos isolados, na obra de arte o autor constrói seu discurso a partir de um todo.

Cabe esclarecer que Bakhtin distingue o autor-homem do homem-criador, correspondendo este a um “componente da obra” e aquele a “um componente da vida”. Com essa distinção, ele se opõe à ideia de que seria possível estabelecer uma relação de transposição mecânica entre o universo axiológico do autor e o universo axiológico da personagem, uma vez que só podemos operar com o autor à medida que “está sedimentado na obra de arte, isto é, com sua história centrada nas ideias, no sentido, e sua lei centrada nas ideias, no sentido” (BAKHTIN, [1922-1924] 2011, p. 5). O autor possui, dessa maneira, um trabalho agentivo, é o responsável por organizar o todo da personagem e o todo da obra. A consciência do todo da personagem não emerge do seu interior (nesse sentido a personagem se assemelha conosco no devir da existência), mas da consciência criadora do autor. Logo, a consciência do autor é a consciência de uma consciência, ou seja, a consciência capaz de abranger e concluir a consciência e o universo da personagem. Ele é

capaz não só de conhecer as particularidades de cada personagem individualmente e todas as personagens em conjunto como também de ter acesso a algo que não lhes é acessível, e esse excedente de visão é responsável por dar unidade a uma obra.

A interação entre consciências, ou centros de valor, constitui um elemento-chave na distinção entre o discurso poético e o discurso romanesco. Refletir sobre a noção de excedente de um centro de valor com relação a outro nos faz retomar o conceito de plurilinguismo. Sendo a língua(gem) atravessada pela tensão social travada entre as forças centrípetas e centrífugas, todo discurso se insere numa cadeia discursiva na qual interage com diferentes centros de valor, ou vozes sociais. Por conseguinte, a língua(gem) só pode se apresentar como algo estratificado, o que nos possibilitaria falar em linguagens (de diferentes épocas, regiões, sexos, idades, profissões, etc), portadoras de centros de valor diversos. O acabamento que o autor dá aos centros de valor de uma obra contribui para que o leitor perceba a distinção entre os gêneros e o modo como articulam a construção do discurso literário. Assim sendo, de que forma podemos distinguir a poesia lírica da prosa artística, considerando a relação entre o centro de valor do autor e o centro de valor das personagens?

No ensaio *O discurso no romance* ([1934-1935] 2002), Bakhtin, com o intuito de diferenciar a enunciação do discurso na poesia da do discurso no romance, problematiza o modo como se dá a orientação de um discurso sobre um objeto:

A concepção do seu objeto, por parte do discurso, é um ato complexo: qualquer objeto “desacreditado” e “contestado” é aclarado por um lado e, por outro, é obscurecido pelas opiniões sociais multidiscursivas e pelo discurso de outrem dirigido sobre ele. É neste jogo complexo de claro-escuro que penetra o discurso, impregnando-se dele, limitando suas próprias facetas semânticas e estilísticas. A concepção do objeto pelo discurso é complicada pela “interação dialógica” do objeto com os diversos momentos da sua conscientização e de seu desacreditamento sócio-verbal. A representação literária, a “imagem” do objeto, pode penetrar neste jogo dialógico de intenções verbais que se encontram e se encadeiam nele; ela pode não abafá-las, mas, ao contrário, ativá-las e organizá-las. (...) Ao irromper com seu estilo e com sua expressão através do meio de expressões de acentos estrangeiros, harmonizando-se e dissociando-se com ele em diversos aspectos, o discurso pode dar forma a sua imagem e ao seu tom estilístico neste processo dialógico (BAKHTIN, [1934-1935] 2002, p. 87).

Esse trecho retoma a ideia do Círculo de que a relação entre um discurso e o objeto para o qual está orientado nunca ocorre de forma direta e bilateral, mas se dá

por meio do contato desse discurso com outros discursos que já avaliaram esse objeto. Em virtude disso, todo discurso se orienta tanto para um objeto quanto para os “acentos estrangeiros” que tal objeto carrega. Embora essa orientação para os discursos alheios seja inerente à língua(gem) e, portanto, à produção discursiva, o modo como os gêneros discursivos constroem a sua enunciação podem evidenciar esse fenômeno ou simplesmente negá-lo. Esses parecem ser os movimentos que constituem, respectivamente, a prosa artística e a poesia lírica.

No caso da prosa artística, o objeto é para o autor “a concentração de vozes multidiscursivas, dentre as quais deve ressoar a sua voz” (BAKHTIN, [1934-1935] 2002, p. 88). Ao construir seu discurso, o prosador mantém-se fiel à estratificação presente na língua(gem), fazendo com que seu discurso resulte de uma teia dialógica constituída pela interação entre centros de valor diversos. O prosador instaura, dessa maneira, um mundo ficcional no qual cada personagem em particular é detentora de uma idiossincrasia e representa um centro de valor. Por meio das relações dialógicas que o autor agencia entre as personagens e, por isso, também entre centros de valor na unidade da obra, deixa latente no texto/discurso seu próprio centro de valor, que será no futuro atualizado pelo leitor quando se deparar com a leitura da obra. Em outras palavras, a enunciação do discurso do prosador nasce das manifestações prosaicas da língua(gem), ele não precisa criar uma língua(gem) particular, única, a fim de proferir o seu dizer, sua originalidade está em estetizar o simpósio de vozes sociais que se encontra língua(gem)/no mundo da vida.

O poeta, ao contrário do prosador, procura “apagar” a estratificação presente na língua(gem), “a dinâmica da imagem-palavra, desencadeia-se entre o discurso (em todos os seus aspectos) e o objeto (em todos os seus momentos)” (BAKHTIN, [1934-1935] 2002, p. 87). A palavra do poeta não pressupõe nada além do seu contexto, como se o seu dizer fosse um dizer adâmico, encontrando o objeto ainda não “desacreditado” e “contestado” por discursos alheios. Não há, portanto, como na prosa artística, um uso literário da dialogicidade interna do discurso. O discurso do poeta satisfaz a si mesmo, não admitindo a interferência de enunciações de outrem e, conseqüentemente, ficam fora de seu discurso também as linguagens alheias: possibilidade de um vocabulário diferente, de outra semântica, de outras formas sintáticas e diferentes pontos de vista linguísticos. Enquanto o prosador tenta dizer

inclusive o que lhe é próprio na língua(gem) do outro, o poeta, por sua vez, fala daquilo que lhe é estranho em sua própria língua(gem) poética.

Ainda no que se refere ao caráter “monológico” do discurso poético, Bakhtin afirma que

A ideia de uma linguagem da poesia, única e especial é um filosofema utópico característico do discurso poético: na base desse filosofema repousam as condições e as exigências reais do estilo poético, que satisfaz a uma linguagem única, diretamente intencional, a partir de cujo ponto de vista as outras linguagens (a linguagem falada, a linguagem dos negócios, a linguagem prosaica, etc.) são percebidas como objetivadas e em nada equivalentes a ele. A ideia de uma “linguagem poética” particular expressa aquela mesma concepção ptolomaica de um mundo linguístico estilizado (BAKHTIN, [1934-1935] 2002, p. 95-96) .

Julgamos importante desenvolver dois pontos desse fragmento do discurso de Bakhtin. Primeiramente, o fato de a poesia estar associada a uma concepção ptolomaica de mundo linguístico. De acordo com Bakhtin, o poeta não desconhece o fato de a língua(gem) ser constituída por um plurilinguismo e, por isso, ser saturada semântica por uma diversidade de vozes sociais. Todavia, se o poeta admitisse na sua enunciação tais vozes seu estilo seria destruído e ele seria convertido a prosador. Com isso, o discurso poético, em virtude desse caráter centralizador, tem sua origem nas forças sociais centrípetas, enquanto o discurso da prosa artística reafirma o caráter centrífugo da língua(gem). O outro ponto a ser desenvolvido por nós se refere ao fato de Bakhtin caracterizar como um “filosofema utópico” o problema da enunciação do discurso poético. Embora seja constituinte da criação poética essa necessidade de isolar o discurso do poeta dos demais discursos, fazendo com que a dialogicidade interna da língua(gem) não apareça em seu texto/discurso, todo discurso não passa de um elo numa cadeia discursiva. Com efeito, durante a leitura, o leitor se depara com uma voz que não pressupõe nada para além de si mesma, que compartilha com ele numa língua(gem) própria a experiência com um objeto. No entanto, do ponto de vista do leitor, o discurso do poeta insere-se numa cadeia discursiva, de modo que o leitor (e mesmo o poeta em sua experiência leitora) pode estabelecer relações dialógicas com a língua(gem) poética de outros autores. Como exemplo dessa questão, podemos pensar no fato de os poetas românticos proporem o seu dizer como sendo único, mas ser possível para o leitor estabelecer uma relação dialógica com o dizer dos trovadores medievais.

Para finalizarmos a discussão em torno da diferença entre o discurso poético e o discurso romanesco, cabe dizer que Bakhtin chama atenção para o processo de interpenetração dos gêneros discursivos. Para ele, essa distinção entre os discursos do poeta e do prosador está no plano do ideal, do que seria mais característico na enunciação do discurso de cada um desses dois autores, porém, nas obras reais, sobretudo em períodos de “trocas” das linguagens literárias, o discurso poético pode ser “contaminado” pelo discurso da prosa artística, de modo que a voz do poeta passa a negociar o seu dizer com outras vozes, a poesia passa por um processo de prosificação. Esse processo de prosificação pode ser observado com melhor nitidez no caso da estética modernista.

Assim sendo, pensar a caracterização do gênero lírico na perspectiva da análise dialógica do discurso significa compreendê-lo como um fenômeno que extrapola a mera identificação taxonômica de uma forma composicional para entendê-lo como uma forma de enunciação discursiva que lida de um modo peculiar com estratificação das vozes sociais presentes na dialogicidade interna da língua(gem). Significa, inclusive, pensar que essa caracterização não pode ser estanque, mas pensada a partir de um *continuum*, em que nos depararíamos num extremo com a poesia *stricto sensu* e de outro com a prosa artística *stricto sensu* e, entre esses dois extremos, com formas que mesclam essas duas formas de enunciação.

Essa noção de gênero lírico, associada ao conceito de compreensão leitora responsiva do Círculo, traz algumas contribuições para que pensemos sobre o ensino de compreensão leitora de poemas líricos.

## **2.2 – Letramento literário: o ensino de compreensão leitora de poemas líricos**

As reflexões do Círculo de Bakhtin a respeito da língua(gem) e do seu papel na comunicação intersubjetiva, que nos ajudaram a construir um olhar sobre o discurso literário e o conceito de compreensão leitora, parecem se coadunar com o debate que vem sendo construído acerca do letramento (ou letramentos).

A definição do termo “letramento” implica em considerar uma série de variáveis, entre elas, habilidades, valores, usos e funções sociais, que possuem, por um lado, uma dimensão individual e, por outro, social. Na dimensão individual, uma das dificuldades para definirmos o termo se encontra no fato de ela envolver dois

processos fundamentais – ler e escrever, compreendidos aqui como duas “tecnologias” de natureza distinta, mas complementares; por conseguinte, o letramento está ligado a ambas. Alguns teóricos costumam apresentar esses dois processos como uma única habilidade, enquanto outros, ao reconhecerem essa distinção, concentram-se na leitura ou na escrita. Na dimensão social do letramento, em que se leva em conta o que as pessoas são capazes de fazer com as habilidades de leitura e escrita em contextos de uso da língua, encontramos interpretações opostas no tocante à natureza social desse fenômeno – uma perspectiva de cunho liberal, preocupada com a inserção adequada do indivíduo nas práticas sociais, e outra de cunho crítico, voltada ao desvelamento das ideologias presentes em tais práticas (SOARES, 2003).

Essa complexidade em torno da apreensão do termo letramento faz com que Soares (2003, p. 112) o defina como

uma variável contínua e não discreta ou dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade.

Em virtude da multiplicidade e complexidade dos elementos envolvidos na constituição do letramento, há teóricos que não usam esse termo no singular, mas no plural, letramentos, ou ainda podem usar o termo multiletramentos (COSSON; PAULINO, 2009). O uso da expressão “multiletramentos” nos parece pertinente, se levarmos em consideração que, de acordo com as ideias do Círculo Bakhtiniano, cada ramo da comunicação presente na atividade humana possui natureza e gêneros discursivos específicos, logo um indivíduo pode estar letrado em determinadas práticas sociais, mas não em outras.

Esse debate em torno dos multiletramentos põe em evidência a necessidade de redimensionar a didatização do discurso literário. Muitas são as críticas sobre o trabalho que a escola tem realizado na formação leitora desse discurso, entre elas, no entanto, a que parece ser mais frequente diz respeito ao uso que se tem feito do texto/discurso literário em sala de aula. Estudos como o de Aguiar e Bordini (1993), Leahy-Dios (2001), Chiappini (2005), Martins (2009), Pinheiro (2009) e Lajolo (2010) criticam, de um modo geral, o fato de os alunos não vivenciarem na escola a leitura efetiva de textos/discursos literários. Em vez dessa vivência, os aprendizes se

deparam com um ensino cujo enfoque é o estudo das condições históricas do período no qual o texto/discurso foi escrito, a identificação de características estruturais que possam filiar esse texto/discurso a uma determinada estética ou movimento literário, a leitura de dados biográficos dos autores estudados, ou ainda a identificação de determinadas categorias gramaticais.

Como alternativa à superação dessas atividades, Cosson (2006) propõe que a abordagem do discurso literário seja realizada a partir do letramento literário, que, segundo ele, corresponde “ao processo de letramento que se faz via textos literários” e “compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2006, p.12). Nessa proposta, pode-se perceber que o único modo de o aluno se tornar proficiente na leitura de textos/discursos literários é através da vivência efetiva da compreensão leitora desses textos/discursos, o que não acontece apenas por meio do contato de conhecimentos relacionados com a produção de tais textos/discursos, como é o caso das condições sócio-históricas do período no qual uma obra foi escrita. Não afirmamos, no entanto, que conhecimentos dessa ordem sejam dispensáveis para o processo de construção de sentido de um texto/discurso literário, mas que não existe uma relação mecânica entre as condições sócio-históricas do período no qual um texto/discurso foi escrito e sua composição. Acreditar nessa relação mecânica seria assumir a ideia de que uma obra literária produz uma espécie de “espelhamento” do mundo (PAULINO, 2005), quando, na verdade, a relação entre uma obra literária e o mundo é bem mais complexa, uma vez que ela se relaciona tanto com o mundo quanto com outras obras, sendo, portanto, uma reelaboração do mundo, e não um simples reflexo.

Ainda com base na leitura de Cosson (2006), poderíamos dizer que, apesar de existir a possibilidade de ocorrer o letramento literário fora da escola (como acontece, por exemplo, com autodidatas), essa instituição continua sendo o lugar de excelência no que se refere à formação do leitor, haja vista o seu papel de agência cultural. Acreditamos que só através da escola (mesmo com todas as suas contradições) e, conseqüentemente, da mediação do professor, os aprendizes são capazes de realizar a compreensão leitora de uma obra. O que significa desconstruir dois mitos vigentes em relação à compreensão leitora: um deles corresponde à crença de que um texto/discurso é transparente e o outro, de que ela é um ato solitário.

No que se refere ao primeiro mito, não existiria a necessidade de intervenção da escola no ensino de compreensão leitora de uma obra literária, porque fora dessa instituição, lemos as obras literárias com prazer, sem nenhuma instrução especial. Entretanto, nossa compreensão desses textos está intimamente relacionada com os “mecanismos de interpretação” (COSSON, 2006, p. 26) que utilizamos, mecanismos esses que, em grande parte, são aprendidos na escola. Além do mais, o papel da escola no que se refere à compreensão leitora de uma obra literária extrapola os limites do entretenimento que a leitura de fruição proporciona. Por ser um artefato cultural multifacetado, envolvendo, assim, questões de ordem diversa, tais como linguísticas, discursivas, estéticas, éticas, etc., é necessário que o aluno aprenda a explorar esse texto através do processo de escolarização. No tocante ao segundo mito, considera-se a leitura em sala de aula um desperdício de tempo, por se acreditar que o ato de ler se restringe à decodificação do material linguístico do texto; todavia, “sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto” (KLEIMAN, 2007, p. 24, destaque da autora).

Na base desses mitos, sobretudo do segundo, é possível reconhecer as contribuições da concepção de língua(gem) sistêmica, uma vez que, como sabemos, nessa concepção o sentido é visto como algo imanente às formas linguísticas, o que implica em conceber o processo de compreensão leitora como uma mera identificação de informações explícitas na superfície de um texto/discurso, seja ele literário ou não. Contudo, embora saibamos da importância da atividade de decodificação no processo de construção de sentido de um texto/discurso, julgamo-la insuficiente, filiando-nos, portanto, as ideias de Fiorin sobre esse processo:

[...] o sentido de um texto é dado pela significação (relações internas de dependências entre suas unidades frásticas e transfrásticas) e pelo sentido *stricto sensu* (relações com o que está fora dele, isto é, relações dialógicas, relações interdiscursivas ou intertextuais). Em outras palavras, o sentido constrói-se sempre, levando em conta a significação (1992, p.90). Assim, o processo de leitura deve levar em conta as relações internas produtoras de significação e as relações do texto com sua exterioridade, outros discursos ou textos (FIORIN, 2009, p. 46).

Concordamos com Fiorin, ao afirmar que o processo de semantização de um texto/discurso resulta tanto das relações internas presentes nas unidades frásticas e



transfráticas quanto das relações dialógicas que o leitor pode estabelecer entre esse texto/discurso e outros textos/discursos. Contudo, não nos parece adequada a ideia de delimitar tão rigidamente a interioridade e a externalidade de um texto/discurso, porque isso acarretaria numa noção mecânica da relação entre os aspectos composicionais e estilísticos de um texto/discurso e as suas condições de produção e compreensão, como se fosse possível conceber um “dentro” e um “fora” de um texto/discurso, que se determinariam. Além de basearmos nossa compreensão das palavras de Fiorin nesse fragmento, consideramos também reflexões anteriores (FIORIN, 2008), nas quais o pesquisador deixa clara sua intenção em distinguir os conceitos de texto e discurso, pois, de acordo com ele, no texto *O problema do texto*, “Bakhtin tratou, de maneira específica, da questão do texto. Nele, os termos *texto*, *enunciado* e *discurso* não se recobrem” (FIORIN, 2008, p. 178). Com relação à distinção entre esses conceitos, concordamos com Marcuschi, ao afirmar que “não é interessante distinguir rigidamente entre *texto* e *discurso*, pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo” (MARCUSCHI, 2011, p. 81).

Com base em *Os limites da interpretação*, de Umberto Eco, Fiorin (2009) defende o seguinte ponto de vista em relação à compreensão leitora:

A leitura deve ser vista como a investigação da *intentio operis*. Busca-se o que o texto diz, observando-se como diz o que diz, ou seja, apreende-se o conteúdo da obra a partir da análise dos mecanismos intra e interdiscursivos de produção do sentido. A compreensão da *intentio operis* é o que postula Bakhtin, como um dos passos do processo de leitura. Com efeito, ele diz que a compreensão passiva incide sobre as “significações do discurso” (1992, p. 290). Lembremo-nos de que, para o filósofo russo, a significação é uma propriedade das unidades da língua e que ela se dá nas relações entre essas unidades (1992, p. 346). Isso significa que, no interior do texto, são as relações entre as unidades que produzem significação. Assim, os limites da interpretação não permitem que, no processo de leitura, se façam associações livres ou que se considerem simbólicas as unidades isoladas [...]. Ao contrário, buscam-se conexões internas ao texto e vinculações com outros textos e discursos, e são essas relações que produzem a significação e controlam as leituras possíveis (FIORIN, 2009, p. 48-49).

Nossa maneira de conceber a compreensão do discurso literário, de um modo geral, e dos poemas líricos, mais especificamente, é similar às ideias de Fiorin nesse fragmento. Assim como ele, julgamos que a compreensão de qualquer texto/discurso só é possível quando somos capazes de relacionar o dizer de um texto/discurso com o modo como esse dizer é dito, considerando também as

relações dialógicas estabelecidas com outros dizeres e suas formas de dizer. Em outras palavras, trata-se de, além de analisar que relação de sentido (adesão, discordância, estilização, paródia, etc.) um texto/discurso estabelece com outros textos/discursos, familiarizar-se com a maneira como os gêneros discursivos organizam a comunicação intersubjetiva nos diferentes ramos da atividade humana.

Na seção anterior deste capítulo (2.1 *O poema lírico: entre o “estranhamento” da língua(gem) e os centros de valor do dialogismo*), pudemos nos deparar com uma caracterização da poesia lírica sob a ótica do conceito de língua(gem) do Círculo. Nessa caracterização, pudemos observar que apenas a análise de aspectos estruturais, tais como rima, ritmo e metro, são insuficientes para darmos conta do processo de construção de sentido para o texto/discurso de um poeta, porque tais aspectos estão inseridos numa arquitetura discursiva. Assim, para que um leitor consiga construir sentido na leitura de um poema lírico, outros aspectos precisam ser considerados, como, por exemplo, o modo como um poeta propõe a enunciação de sua voz e das vozes alheias em seu texto/discurso e as relações dialógicas que ele trava na cadeia discursiva da tradição poética.

Embora o Círculo de Bakhtin não tenha aprofundado a discussão sobre os aspectos sociocognitivos<sup>12</sup> envolvidos no processo de compreensão leitora, em geral, e de poemas líricos, em particular, julgamos não ser possível refletir sobre o ensino desse processo sem considerar tais aspectos. No ensaio *Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica*, Bakhtin/Volochínov chamam a atenção para o fato de que um texto/discurso contém uma série de implícitos que são recuperáveis pelos participantes de um processo interlocutivo. A recuperação desses implícitos ocorre em virtude do fato desses indivíduos compartilharem um conjunto de conhecimentos que fazem parte da cultura na qual estão inseridos. Desse modo, do ponto de vista sociocognitivo, para que a compreensão de um leitor se torne responsiva, ele precisa mobilizar esse conjunto de conhecimentos.

---

<sup>12</sup> Durante muito tempo a cognição foi vista como um ato meramente individual, como se o processamento cognitivo acontecesse apenas na “mente” dos sujeitos. Na contemporaneidade, alguns estudos têm apontado que, na verdade, a cognição não é um ato individual, ela não se processa apenas em cada “mente” em particular, mas é também algo situado e social. Isso quer dizer que boa parte dos processos cognitivos se dá na comunicação intersubjetiva, presente nos diversos ramos da atividade humana, sendo, portanto, constituídos na e pela língua(gem). Assim sendo, os pesquisadores que assumem essa visão do processamento cognitivo dos textos/discursos costumam adotar o termo sociocognição para ser referir a tal processamento (CUNHA-LIMA; KOCH, 2009).

Uma reflexão sobre os conhecimentos mobilizados no processo de compreensão leitora, portanto, partilhados socialmente, pode ser encontrada em Koch (2006) e em Elias e Koch (2006). Nesses trabalhos, esses conhecimentos são categorizados em três classificações: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico ou de mundo e conhecimento sociointeracional. O primeiro compreende o conhecimento que os indivíduos partilham sobre o léxico e a gramática de uma determinada língua. O segundo diz respeito a conhecimentos gerais que os indivíduos partilham sobre o mundo, que compreende desde conhecimentos sobre vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados até os saberes que são produzidos nas diversas ciências, tais como a História, a Geografia, a Filosofia, as Ciências Naturais, etc. Por fim, o terceiro é subdividido em quatro categorias: conhecimento ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. O conhecimento ilocucional corresponde às intenções dos sujeitos ao se engajarem num processo de comunicação; o comunicacional, a questões como a avaliação das informações necessárias a um processo comunicativo, bem como da adequação da variante linguística e do gênero textual/discursivo a esse processo comunicativo; o metacomunicativo, àquele que permite ao produtor assegurar a compreensão de um texto/discurso e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido; superestrutural, à adequação e organização dos gêneros discursivos a determinadas situações comunicativas.

Apesar da terceira categoria dos conhecimentos mobilizados durante a compreensão leitora – o conhecimento interacional – parecer baseada no Princípio de Cooperação de Grice (que, a nosso ver, não dá conta de nosso objeto), parece-nos adequada a ideia de que o leitor precisa num processo de interação com os poemas líricos compartilhar uma série de conhecimentos com os poetas, conhecimentos que não são apenas dele e do poeta, mas, num sentido amplo, fazem parte de toda a sociedade na qual estão inseridos, e, num sentido restrito, de uma “comunidade de leitores” (COSSON, 2006).

Como poderíamos pensar a relação entre os diferentes conhecimentos compartilhados pelos leitores e pelo poeta e os elementos que compõem um gênero discursivo, a fim de que os leitores possam realizar a compreensão leitora de poemas líricos?

Uma pergunta complexa como essa só pode ser respondida de forma didática e provisória. Começemos, assim, lembrando o que Bakhtin diz a respeito dos elementos que constituem os gêneros discursivos:

Esses enunciados [os gêneros discursivos] refletem as condições específicas e as finalidades de cada (...) campo [da atividade humana] não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, p. 262).

Um primeiro ponto a ser observado é que os gêneros discursivos são indissociáveis das especificidades de um determinado campo da comunicação, o que implica em pensar que eles atendem a determinadas condições de produção/compreensão. No caso das condições de produção/compreensão dos poemas líricos, destacamos o fato de que todo poeta lírico se insere numa tradição poética, por isso, ele estabelece relações dialógicas tanto com os textos/discursos de outros poetas como com os textos/discursos produzidos no âmbito de outros ramos da atividade humana, como é o caso das Ciências Naturais e da Filosofia. Desse modo, o ensino de compreensão leitora não pode deixar de considerar a mobilização do conhecimento enciclopédico, a fim de que o aluno possa analisar de que modo um poema retoma e reelabora o conhecimento produzido em ramos distintos da criação poética.

Esse processo de interação que o poeta estabelece com o texto/discurso de outros poetas, ou mesmo com os textos/discursos produzidos em outros ramos da atividade humana, faz com que um poema lírico sempre apresente um tema atravessado por um posicionamento discursivo de seu autor. Esse posicionamento discursivo, no entanto, como vimos em Fiorin (2009), só pode ser identificado na medida em que está latente no modo como o dizer é organizado, não deve, pois, ser confundido com a intenção psicológica do poeta.

Desse modo, esse posicionamento discursivo do poeta está latente nos aspectos composicionais e estilísticos do poema. Os aspectos estilísticos são definidos como aqueles que representam uma “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua”, ou seja, podem ser equiparados aos conhecimentos linguísticos que os sujeitos de uma cultura partilham. Apesar de

Bakhtin não conceituar os aspectos composicionais no fragmento analisado, em *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária*, ele faz uma crítica ao fato de os Formalistas Russos não se ocuparem do todo arquitetônico do discurso literário, mas apenas de suas formas composicionais, o que nos faz inferir que os aspectos composicionais dos gêneros discursivos correspondem a sua organização estrutural. No caso dos poemas líricos, um dos elementos composicionais que mais os caracterizam é a escrita em verso, já que, ao caracterizarmos a poesia lírica na seção anterior deste capítulo, vimos que a escrita em versos pode ser um importante elemento na distinção entre um poema prosificado e um texto/discurso não literário. Além disso, a presença de imagens poéticas e a exploração da sonoridade dos versos por parte do poeta são aspectos composicionais específicos da poesia lírica.

Com relação ao ensino da compreensão leitora, os aspectos composicionais e estilísticos são elementos de suma importância, porque é através deles que o leitor pode perceber se a leitura que realizou de um poema lírico está “autorizada”. Em outras palavras, os aspectos composicionais e estilísticos funcionam como “pistas interpretativas” deixadas pelo poeta ao escrever o poema, cabendo ao leitor, por meio dessas “pistas” estabelecer relações de sentido entre as estruturas do poema e as condições de produção/compreensão do poema, o que envolve pensar nas relações dialógicas com outros textos/discursos.

Uma vez que muito do sentido está em latência no poema lírico, é preciso que o leitor produza, a partir da integração entre os elementos que o compõem (entre eles, o posicionamento discursivo da voz do poeta sobre um tema na relação com vozes alheias, implícitas ou explícitas; o uso de imagens, a exploração de aspectos sonoros, a seleção de determinados elementos linguísticos) uma série de informações que não estão na superfície do texto, mas são inferidas durante o processo de compreensão leitora a partir da mobilização de conhecimentos linguísticos, enciclopédico e da familiarização da especificidade dos gêneros discursivos.

Antes de finalizarmos esse debate em torno da compreensão leitora de poemas líricos, faz-se necessário considerar o papel do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa/Literatura Brasileira. De acordo com Soares (2009), em função do processo de democratização do acesso à escola pública por volta da década de 1960, houve um recrutamento acelerado de professores, ocasionando uma

pauperização da classe docente. Os professores, antes autodidatas de formação erudita, passam a ser recrutados, assim como seus alunos, nas camadas populares. Em virtude dos baixos salários, precisavam assumir uma carga horária grande, reservando, por isso, pouco tempo para a pesquisa e elaboração de suas aulas. Tarefa que passou a ser exercida pelos autores de livro didático. Da década de 1960 até os dias atuais, as condições de trabalho da classe docente não mudaram muito, porém, o mesmo não pode ser dito em relação ao livro didático. Atualmente, contamos com um programa responsável por avaliar a qualidade da proposta de ensino dos autores do livro didático, o PNLD, de modo que esses autores têm buscado um maior diálogo com as discussões presentes na academia, a fim de terem seu material aprovado para compra pelo MEC.

Postas essas reflexões sobre a compreensão leitora de poemas líricos, passemos à análise do tratamento dado a ela no livro do professor da coleção *Português: linguagens*.

## CAPÍTULO 3 – A POESIA LÍRICA NA OBRA *PORTUGUÊS – LINGUAGENS*, DE CEREJA E MAGALHÃES: UMA ANÁLISE

Expostas as ideias que nortearam nossa investigação, este capítulo traz um exame do ensino de compreensão leitora de poemas líricos realizado por um livro didático do Ensino Médio que tem, entre os fundamentos teóricos que dão base a sua proposta, a análise dialógica do discurso. Num primeiro momento (2.1 *Aspectos metodológicos da investigação*), é apresentada uma descrição do *corpus*, na qual são discutidos os critérios adotados para a seleção dos dados, para, em seguida (2.2 *Análise dos dados*), discutirmos dados representativos do universo pesquisado à luz da análise dialógica do discurso.

### 3.1 Aspectos metodológicos da investigação

Para a seleção do livro do professor que iria fornecer os dados da nossa pesquisa, adotamos como critério, primeiramente, o fato de ele fazer parte das obras didáticas avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ensino Médio para atender ao triênio 2012-2014, e poder, em função disso, estar apto à adoção como recurso didático na formação leitora dos alunos de algumas escolas da rede pública de todo o país. Além disso, entendemos que a obra selecionada deveria contar com as contribuições da análise dialógica do discurso em seus fundamentos teóricos, a fim de que pudéssemos refletir acerca de uma proposta teórico-metodológica para o ensino da compreensão leitora de poemas líricos que apresentasse uma heurística em diálogo com o nosso escopo teórico.

No período que iniciamos a coleta dos dados, muitas editoras afirmaram que não dispunham de obras didáticas em estoque em função de elas terem sido distribuídas nas escolas no período de escolha do livro didático. Assim, tivemos acesso a apenas duas coleções didáticas: *Português – contexto, interlocução e sentido*, de Marcela Pontara, Maria Bernadete M. Abaurre e Maria Luíza M. Abaurre, e *Português: linguagens*, de Roberto William Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Uma vez que somente a segunda obra declarava sua filiação teórica às ideias do Círculo de Bakhtin, nossa coleta de dados precisou ficar restrita a ela. No manual do professor, encontramos a seguinte descrição sobre os objetivos do ensino de Literatura e o referencial teórico adotado para dar conta de tais objetivos:

Partindo do princípio de que o ensino de literatura há mais de um século vem sendo feito de modo “engessado”, isto é, por meio de práticas de ensino cristalizadas, que privilegiam o aspecto cronológico da história da literária em detrimento da leitura direta de textos literários, a proposta de estudo de literatura desta obra prioriza o desenvolvimento das capacidades leitoras do aluno, ao mesmo tempo que amplia seus horizontes quanto à literatura e à cultura universais.

Tomando como fundamentação teórica as ideias de Antonio Candido quanto às relações entre literatura e sociedade, as de Mikhail Bakhtin quanto ao dialogismo e as de Hans Robert Jauss quanto às relações entre diacronia e sincronia, esta proposta de ensino de literatura opta por uma abordagem que, sem eliminar a história da literatura – fio condutor do trabalho, porém não camisa-de-força –, cria diferentes cruzamentos, aproximando, por exemplo, autores de diferentes línguas e culturas, ou autores brasileiros de diferentes épocas mas ligados pela mesma tradição, ou aproximando linguagens diferentes, como a literatura e o cinema, ou a literatura e a música popular brasileira (CEREJA; MAGALHÃES, 2008b, p.5).

Como podemos observar os autores da obra didática, além de apontarem a análise dialógica do discurso (através da referência a Bakhtin) em seus fundamentos teórico-metodológicos, defendem que o ensino de Literatura deve tomar como base a “leitura direta de textos literários”, o que implica em priorizar “o desenvolvimento das capacidades leitoras do aluno, ao mesmo tempo que amplia seus horizontes quanto à literatura e à cultura universais”. Essa preocupação com a leitura de textos concretos e com o desenvolvimento de “capacidades leitoras” parece se coadunar com o debate em torno do letramento literário. Vale salientar, inclusive, que no PNLD 2012 destaca-se como ponto forte da obra a “articulação da historiografia literária com propostas de leitura do texto literário” (BRASIL, 2011, p. 53), embora a resenha também aponte como foco “o trabalho com conhecimentos literários” (BRASIL, 2011, p.54), o que pode representar uma ênfase no ensino sobre literatura, e não sobre como ler literatura.

Como não tínhamos condições, no contexto desta dissertação, de analisar os dados presentes nos três volumes da coleção *Português – linguagens*, entendemos ser pertinente nos atermos somente ao terceiro, porque nele é realizado o trabalho pedagógico com a estética pré-modernista, modernista e as tendências contemporâneas, manifestações poéticas mais inclinadas ao fenômeno da prosificação da poesia lírica. Essa seleção nos apontava para uma possibilidade mais palpável de analisar o trabalho com textos que apresentassem uma maior interpenetração entre a poesia lírica e a prosa artística.



O volume destacado está organizado em quatro unidades, todas intituladas a partir da história da literatura, que orienta, em parte, o trabalho de leitura literária: História social do Modernismo (Unidade 1); A segunda fase do Modernismo: o romance de 30 (Unidade 2); A segunda fase do Modernismo: a poesia de 30 (Unidade 3); e A literatura contemporânea (Unidade 4). Cada unidade conta com uma média de **onze capítulos**, totalizando **quarenta e cinco no volume**, dos quais **treze** apresentam atividades que exploram a compreensão leitora de poemas líricos.

Os capítulos dedicados ao letramento literário (seja de textos de poesia lírica ou de prosa artística) podem ser organizados em torno de três perfis, tendo em vista o enfoque privilegiado, a saber: a) a **língua(gem)** de um movimento literário; b) o estudo da **história da literatura** e da **obra dos autores**; c) **diálogos** entre textos de autores de épocas distintas, entre autores de literaturas de línguas distintas, entre a literatura e outras manifestações artísticas.

Nos capítulos do grupo a) encontramos, de modo geral, a preocupação com os aspectos da língua(gem) do movimento estudado. Para isso, os autores da obra didática apresentam um conjunto de uma a três atividades de compreensão leitora a partir de poemas líricos (textos na íntegra e fragmentos) e fragmentos de prosa artística, de poetas e prosadores nacionais e estrangeiros. Segue-se a essa atividade um quadro-resumo com algumas características temático-composicionais do movimento e uma seção com fragmentos de textos expositivos sobre determinadas ideias do contexto histórico que podem ter contribuído na construção do discurso literário.

Os capítulos do grupo b) visam a situar a obra dos autores dentro da história da literatura e do movimento literário ao qual sua obra está relacionada. Via de regra, a coleção didática inicia esse estudo pela exposição de aspectos contextuais (não exaustivos como encontramos em alguns livros didáticos mais antigos) relacionados com um movimento literário e por uma espécie de resenha sobre aspectos comuns à estética de um determinado autor. Em seguida, encontramos o trabalho com a compreensão leitora de textos dos autores abordados.

Os capítulos do grupo c), como indicado, preocupam-se em estabelecer **diálogos** entre textos de autores de épocas distintas, entre autores de literaturas de línguas distintas, entre a literatura e outras manifestações artísticas. Nesses capítulos, a preocupação é explorar as relações dialógicas que os autores estabelecem (às vezes mesmo de forma não intencional) ao produzirem seus

textos/discursos. Assim, sobretudo, é analisado o modo como os autores, ao posicionarem-se discursivamente, vão se “aproximando” ou se “afastando” ao longo da história de uma forma não necessariamente cronológica, mas a partir de relações de concordância, discordância, interiluminação, etc, presentes em seus aspectos temático-composicionais.

Para melhor visualizarmos essa classificação nos treze capítulos que exploram a compreensão leitora de poemas líricos, elaboramos o quadro que segue:

**Quadro 02:** Distribuição dos capítulos que abordam a compreensão leitora de poemas líricos, no terceiro volume da coleção *Português – linguagens*

<b>Perfil do capítulo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Capítulos com o perfil destacado</b>
a) Enfoque na <b>língua(gem)</b>	Ensinar os aspectos mais representativos da língua(gem) de uma escola ou movimento literário.	<b>2</b> (Unidade 1)
b) Enfoque no <b>estudo da história da literatura/ da obra dos autores</b>	Situar a obra dos autores dentro de uma tradição literária.	<b>1 – 4 – 6 – 9 – 11</b> (Unidade 1) <b>1 – 4 – 7</b> (Unidade 3) <b>1 – 7</b> (Unidade 4)
c) Enfoque no <b>diálogo</b>	Estabelecer relações dialógicas entre autores de diferentes épocas, de línguas distintas e entre a literatura e outras manifestações artísticas.	<b>12</b> (Unidade 1) <b>9</b> (Unidade 3)

O quadro 02 evidencia que o trabalho com a compreensão leitora de poemas líricos se concentra nos capítulos do perfil b), já que dos treze capítulos categorizados dez apresentam esse perfil. Essa concentração pode, de certo modo, interferir na abordagem teórico-metodológica das relações dialógicas que podemos estabelecer entre os textos/discursos dos poetas com outros textos/discursos, se pensarmos que o estudo de tais relações, a princípio, está presente apenas em dois capítulos, naqueles do perfil c), e, ainda assim, esse estudo fica restrito apenas às relações dialógicas entre discursos artísticos.

Nesses treze capítulos, cerca de **sessenta e três poemas líricos** (dos quais apenas cinco são fragmentos) são estudados nas seções: *Leitura e Para quem quer*

*saber mais*. Ambas as seções apresentam um estudo dirigido para chamar a atenção do aluno em relação a alguns aspectos que devem ser observados durante a leitura dos poemas. A primeira seção pode apresentar ou não uma breve contextualização do texto a ser lido pelos alunos, seguida do poema anunciado e de um conjunto de perguntas que procura mediar a compreensão do aprendiz a respeito do texto em estudo. A segunda, por seu turno, definida pelos autores do livro didático como uma seção destinada “aos alunos e professores que desejam ir além do conteúdo de literatura mínimo dispensável” (CEREJA; MAGALHÃES, 2008b, p. 25), apresenta textos adicionais dos autores explorados na seção *Leitura*, seguidos do “Roteiro de estudo”, uma lista com alguns aspectos que devem ser observados pelos alunos. Esses aspectos são, em certa medida, uma retomada daqueles observados durante o trabalho realizado na seção *Leitura*.

Em nosso levantamento dos dados, fizemos um recorte inicial, considerando apenas o trabalho de compreensão leitora realizado na seção *Leitura*, em virtude de ele esmiuçar o processo de mediação entre os textos selecionados e a leitura dos alunos. Assim, teríamos mais “indícios” para refletir sobre os aspectos teórico-metodológicos que se encontram subjacentes a esse processo de mediação da compreensão leitora do aluno.

Dos **sessenta e três poemas líricos** encontrados no volume, nos detivemos na análise das atividades de aproximadamente **trinta e sete poemas**, explorados em cerca de **vinte e três estudos dirigidos**<sup>13</sup>, com um total de **duzentas e doze perguntas**<sup>14</sup>. Como boa parte das perguntas são divididas em subitens a), b), c) etc., categorizamos cada subitem como uma pergunta, porque cada um deles, geralmente, enfoca um determinado elemento do gênero (tema, aspecto composicional ou estilo) ou de suas condições de produção/compreensão, de modo que nos pareceu mais coerente encará-los como um item individual. Isso não significa, no entanto, que realizamos análises isoladas dos itens. Na verdade, cada subitem só faz sentido na relação com os demais, dentro da unidade da pergunta da qual ele faz parte, bem como do conjunto das perguntas que constituem um

---

<sup>13</sup> Chamamos de estudo dirigido o conjunto de perguntas presente na obra cujo objetivo é proporcionar a mediação entre o aluno e a leitura de determinado(s) texto(s).

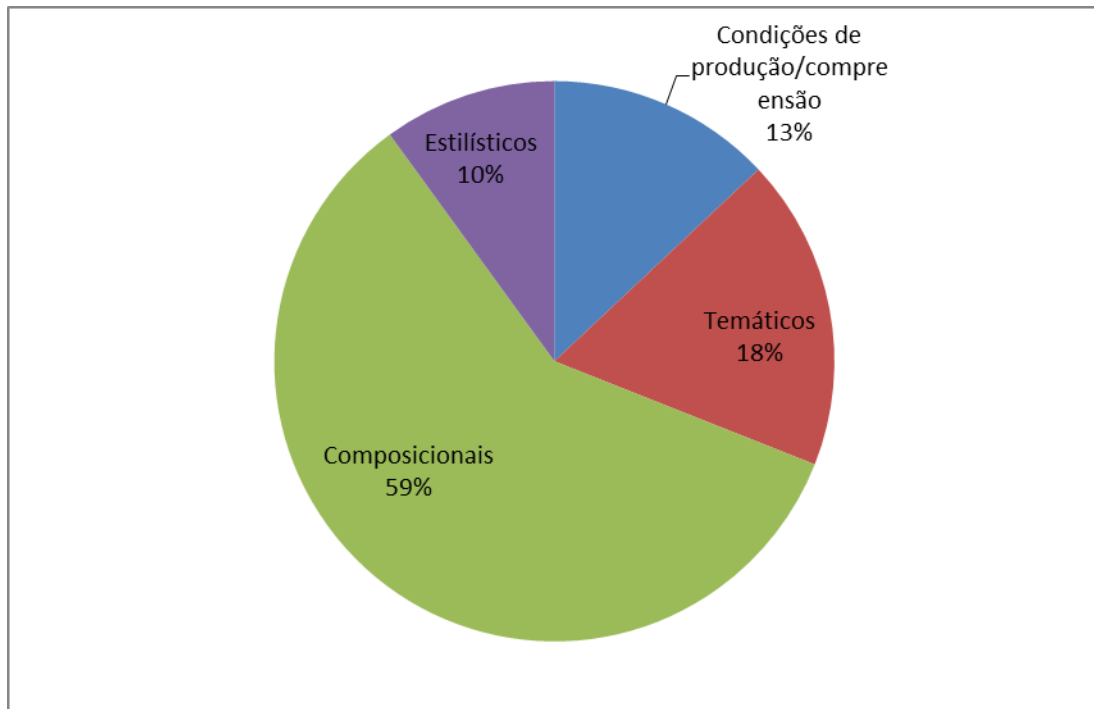
<sup>14</sup> A maior parte dos estudos dirigidos (**sete** dos vinte e três) apresenta uma média de **sete questões** (considerada a divisão em subitens). O menor estudo dirigido apresenta **cinco questões** e o maior, **dezesesseis questões**.

determinado estudo dirigido. De fato, cada pergunta (e seus subitens) visa levar o aluno a construir conhecimentos sobre o funcionamento do discurso literário, de um modo geral, e do discurso de um poeta, em particular. Assim, a coleção tem o propósito de levar o aluno a construir sentido tanto para o texto trabalhado na atividade quanto a preparar o aprendiz para a leitura de outros textos do mesmo poeta.

Para que tivéssemos uma dimensão geral a respeito dos aspectos do gênero poema mais explorados em cada subitem das questões, efetuamos uma primeira categorização dessas questões com base nos três elementos que Bakhtin propõe, no ensaio *Os gêneros do discurso*, como responsáveis pela caracterização dos gêneros discursivos: o tema, os aspectos composicionais e o estilo. Além disso, consideramos as condições de produção/compreensão como uma categoria, já que todo gênero é inseparável do ramo da atividade humana que o constitui. Essa categorização foi elaborada para fins de análise e nem sempre foi possível enquadrar os subitens numa única categoria de forma pacífica.

Ocorre, por exemplo, de os autores da obra didática solicitarem que o aluno analise o sentido de uma determinada imagem na unidade do poema, mas tal imagem é um elemento constituinte dos aspectos temático-composicionais, por isso, sua análise não pode ser dissociada da identificação do posicionamento discursivo do autor em relação a um objeto do discurso. Nesse caso, como o enfoque estaria na análise da contribuição da imagem para a construção de sentido da unidade do poema e, conseqüentemente, para a apreensão de como uma temática foi avaliada pelo poeta, categorizamos um subitem dessa natureza como estando relacionado a aspectos composicionais do poema. Por outro lado, quando um item solicitava a identificação do modo como o poeta se posicionava sobre alguma questão humana categorizamos tal item como temático. Portanto, ao categorizarmos um item como temático ou composicional, levamos em consideração que cada item ora enfatizava o primeiro aspecto, ora o segundo.

No gráfico 01, a seguir, explicitamos os percentuais de questões (considerando-se o universo das duzentas e doze perguntas) associados a cada uma das categorias.



**Gráfico 01:** Aspectos do gênero poema abordados nas questões de compreensão leitora do livro didático *Português: linguagens* (volume do 3º ano do Ensino Médio).

Como podemos observar, cerca de 70% dos itens que compõem os vinte e três estudos dirigidos pesquisados abordam elementos estruturais do gênero poema, o que poderia, a princípio, fazer com que o livro didático investigado fosse merecedor das críticas que os livros didáticos vêm sofrendo com relação ao letramento literário, a saber: o fato de se limitar apenas à identificação de características estilísticas de uma determinada estética literária ou de um poeta, sem considerar tais elementos como sendo parte da arquitetura de um discurso.

Uma vez que a análise de cada subitem não pode ser isolada do todo do qual faz parte, isto é, dos outros subitens de uma questão, do estudo dirigido e ainda do capítulo no qual o estudo dirigido se insere, fizemos um segundo recorte dos dados, a fim de tentar melhor apreendê-los em sua singularidade.

No segundo recorte dos dados, levamos em conta que os estudos dirigidos deveriam possibilitar um trabalho com a compreensão leitora que considerasse a interpenetração dos gêneros discursivos, de forma que a poesia lírica pudesse ser vista sob a ótica de um *continuum* que contemplasse desde poemas líricos mais próximos da poesia *stricto sensu* até poemas em diálogo com a prosa *stricto sensu*, ou seja, poemas em processo de prosificação. Assim, escolhemos como mais representativos para a nossa análise três estudos dirigidos, referentes aos poemas

líricos. São eles: *Só o ter flores pela vista fora*, de Ricardo Reis (heterônimo de Fernando Pessoa); *Psicologia de um vencido*, de Augusto dos Anjos; e *Os sapos*, de Manuel Bandeira. Nossa seleção teve ainda como critério a questão da intensidade da negociação das vozes nesses poemas: nos dois primeiros, os poetas enunciam-se como vozes únicas, mas percebemos no plano temático-composicional uma relação dialógica com o discurso filosófico e com o discurso científico, respectivamente; já, no terceiro, o poeta não possui uma voz uníssona, mas negocia o seu dizer com outras vozes.

Tendo em vista a impossibilidade de abordar todos os fenômenos em torno do nosso questionamento inicial acerca de que maneira se dá a abordagem da compreensão leitora de poemas líricos numa obra didática que conta com a contribuição da análise dialógica do discurso, nossa reflexão sobre os estudos dirigidos contará com duas categorias de análise: a) o modo como os enunciados exploram a representação das vozes (do poeta e alheias) nos poemas líricos e b) os conhecimentos (linguísticos, enciclopédicos, sobre o gênero poema lírico, etc.) que os autores do livro didático pressupõem como requisito para que a representação dessas vozes seja compreendida pelos alunos.

No caso da primeira categoria, adotamos como critério de análise observar se os autores da obra didática, ao elaborarem os enunciados dos estudos dirigidos, levavam em conta que, mesmo sem trazerem para a composição de seus poemas a presença de outras vozes, o discurso dos poetas filiados à tradição da poesia *stricto sensu* não deixa de estabelecer relações dialógicas com outros discursos, sejam eles literários ou não, já que a língua(gem) possui uma dialogicidade que lhe é intrínseca. Além disso, também gostaríamos de observar se, no caso do poeta ligado ao processo de prosificação da poesia lírica, os autores do livro didático consideravam a negociação da voz do poeta com as outras vozes presentes na composição do poema. No caso da segunda categoria, nosso critério de análise foi observar se os enunciados das questões, ao abordarem o discurso dos três poetas, consideravam a necessidade de mobilizar conhecimentos de ordem distinta, tais como os linguísticos, enciclopédicos, sobre os gêneros discursivos, etc, de modo que tais enunciados oferecessem condições de os alunos, inferencialmente, estabelecerem relações dialógicas entre as diferentes vozes que estão em diálogo nos três poemas.

### 3.2 Análise dos dados

Apresentamos a seguir a análise dos estudos dirigidos com as questões de compreensão leitora propostas pelos autores da obra didática *Português – linguagens* para os poemas líricos selecionados por nós. Os estudos dirigidos estão reproduzidos do modo como aparecem na seção Leitura e foram numerados, de forma a organizar a análise em três partes, cada uma delas correspondendo à discussão das questões propostas em cada estudo dirigido. O estudo dirigido 01 aborda a compreensão leitora de um poema lírico de Ricardo Reis, *Só o ter flores pela vista fora*; o estudo dirigido 02, de um poema de Augusto dos Anjos, *Psicologia de um vencido*; e o estudo dirigido 03, de Manuel Bandeira, *Os sapos*.

#### Estudo dirigido 01

Extraído do capítulo 11, intitulado *A literatura portuguesa no século XX*, o estudo dirigido 01 centraliza sua abordagem na história da literatura e no estudo da obra dos autores, vinculando-se, assim, aos capítulos do grupo b). Nesse capítulo, encontramos um pequeno apanhado crítico<sup>15</sup> sobre a obra dos artistas portugueses do século XX considerados mais representativos pelos autores do livro didático, intercalado pelo trabalho de compreensão leitora de textos (na íntegra e fragmentos) da obra desses artistas. Assim, o estudo dirigido 01 é apresentado ao aluno depois de uma breve exposição crítica sobre Ricardo Reis, na qual encontramos os aspectos temático-composicionais mais recorrentes e sua filiação a uma proposta

---

<sup>15</sup> Trata-se da exposição didática que os autores fazem de aspectos da obra dos artistas, tais como recorrências temático-composicionais, modo como se inserem na cadeia discursiva da tradição literária, avaliação do valor estético de suas obras, etc. Normalmente, esses aspectos são levantados pelo trabalho da Crítica Literária, o que demonstra, de certo modo, a importância desse trabalho no processo de compreensão do texto/discurso literário, já que, como aponta Maingueneau (2006), faz parte da natureza da prática discursiva literária a necessidade de o texto/discurso estar sempre sujeito a novas interpretações, porque isso reforça a sua plurissignificação. Assim, além de recorrermos a conhecimentos diversos, tais como linguísticos, de mundo, de várias áreas do saber humano, etc, torna-se igualmente importante o conhecimento dos discursos que foram produzidos sobre a obra de um autor, a fim de que nossa interpretação do texto/discurso literário seja mais uma a integrar um grande simpósio sobre essas obras. Optei por chamar essa exposição didática de “apanhado crítico” para enfatizar a contribuição da crítica literária como constitutiva dessa exposição didática, bem como da atividade hermenêutica do texto/discurso literário.

neoclássica de poesia<sup>16</sup>, a fim de situar a obra do poeta dentro da cadeia discursiva da tradição literária.

## Leitura <sup>17</sup>

Só o ter flores pela vista fora  
 Nas âleas largas dos jardins exatos  
 Basta para podermos  
 Achar a vida leve.

De todo o esforço seguremos quedas  
 As mãos, brincando, pra que nos não tome  
 Do pulso, e nos arraste.  
 E vivamos assim,

Buscando o mínimo de dor ou gozo,  
 Bebendo a goles os instantes frescos,  
 Translúcidos como água  
 Em taças detalhadas.

Da vida pálida levando apenas  
 As rosas breves, os sorrisos vagos,  
 E as rápidas carícias  
 Dos instantes volúveis.

Pouco tão pouco pesará nos braços  
 Com que, exilados das supernas luzes,  
 Escolhermos do que fomos  
 O melhor pra lembrar

Quando, acabados pelas Parcas, formos,  
 vultos solenes de repente antigos,  
 E cada vez mais sombras,  
 Ao encontro fatal

Do barco escuro no soturno rio,  
 E os nove abraços do horror estígio,  
 E o regaço insaciável  
 Da pátria de Plutão.

(*Obra poética*, p. 257-8.)

<sup>16</sup> Em virtude da filiação de Ricardo Reis à tradição poética neoclássica, seus poemas não apresentam título. Aos poemas dessa tradição poética os editores das obras costumam atribuir como título o primeiro verso.

<sup>17</sup> Para visualizar uma reprodução dessa atividade no suporte original, ver anexo 01.



**álea:** fileira de arbustos ou de árvores.

**estígio:** relativo a Estige, rio do inferno na mitologia grega.

**Parcas:** entidades que, segundo a mitologia, fiavam, enovelavam e cortavam o fio da vida.

**Plutão:** deus do fogo.

**queda:** caída.

**regaço:** cavidade formada por vestuários entre os joelhos e a cintura de quem está sentado; colo.

**superna:** superior.

1. O poema apresenta um conteúdo filosófico, desenvolvendo reflexões acerca de como viver. De acordo com a concepção do eu lírico:
  - a) De que forma deve ser o relacionamento com a pessoa amada? Retire do poema um trecho que comprove sua resposta. **[Não deve ser um envolvimento profundo: “seguremos quedas / As mãos, brincando”, “E vivamos assim, / Buscando o mínimo de dor ou gozo.]**<sup>18</sup>
  - b) O que se leva da vida? Retire do poema um trecho que comprove sua resposta. **[Levam-se as boas lembranças: “Escolhermos do que fomos / O melhor pra lembrar”, “levando apenas / As rosas breves, os sorrisos vagos”.]**
  
2. Ao refletir sobre a vida, o eu lírico acaba por expressar também seu ponto de vista sobre a morte. Qual é o significado da morte para o eu lírico? **[A morte é vista como algo natural, como se fosse determinação do destino. Sua filosofia de “viver bem” pressupõe uma forma de “morrer bem.”]**
  
3. O poema apresenta várias características que podem ser relacionadas com a tradição da cultura clássica greco-latina. Identifique, no poema, atitudes, trechos ou ideias que exemplifiquem as seguintes características da tradição clássica:
  - a) racionalismo; **[O controle das emoções e impulsos: “Buscando o mínimo de dor ou gozo.]**
  - b) universalismo; **[Suas reflexões sobre vida e morte transcendem o plano individual; o eu lírico defende uma concepção de vida e morte que diz respeito a todos, que é universal.]**
  - c) mitologia pagã. **[Referências à Estige, às Parcas e a Plutão]**

<sup>18</sup> As informações entre colchetes estão disponíveis apenas no manual do professor. Trata-se de sugestões de resposta às questões que os autores do livro didático propõem aos alunos.

4. No plano das ideias, como se vê, o poema se filia à tradição clássica. Observe-o agora no plano da expressão: a estrofação, a métrica, o vocabulário e as construções sintáticas dos versos. Esses aspectos formais estão em sintonia com o plano das ideias? Por quê? **[Sim, formalmente o poema apresenta características da tradição clássica: estrofação rígida, versos brancos e metrificados (dísticos de 10 e de 6 sílabas poéticas se alternando), vocabulário e sintaxe cultos.]**

(CEREJA; MAGALHÃES, 2008a, p. 121-122)

A primeira (e seus subitens) e a segunda questões abordam aspectos temáticos; a terceira questão aborda aspectos composicionais e a quarta explora, além dos aspectos composicionais, também aspectos estilísticos.

O enunciado que introduz os itens a) e b) da primeira questão e o enunciado da segunda, respectivamente, explicitam que o dizer presente no poema corresponde a uma voz uníssona, o eu lírico: “De acordo com a concepção do eu lírico” e “Qual é o significado da morte para o eu lírico?”. Isso é importante para a compreensão leitora do gênero poema lírico, já que o leitor precisará assumir no “pacto de leitura” que esse texto/discurso possui um único centro de valor, o do poeta, mesmo que precise, do ponto de vista cognitivo, estabelecer relações dialógicas desse texto/discurso com outros textos/discursos (literários e não literários), a fim de construir sentido para o dizer desse poeta. Em outras palavras, faz parte do jogo da leitura literária assumir que esse poeta (vinculado à tradição da poesia lírica *stricto sensu*) possui um dizer inaugural, adâmico; mas, do ponto de vista da dialogicidade interna da língua(gem), não temos como construir sentido para o seu dizer apenas na imanência do dito.

Ainda no tocante a essas questões poderíamos dizer que, do ponto de vista da construção de sentido, parecem pressupor uma compreensão responsiva por parte do aprendiz, já que, ao cotejarmos os enunciados delas com as respostas sugeridas no manual do professor, inferimos que os autores da obra didática esperam que os alunos estabeleçam uma relação dialógica entre o discurso filosófico epicurista e o texto/discurso do poeta analisado. Ora, há a informação de que “o poema apresenta **um conteúdo filosófico**, desenvolvendo reflexões acerca

de como viver” no enunciado que introduz os subitens da primeira questão e, além disso, no apanhado crítico da obra de Ricardo Reis, os autores da obra coadunam o discurso do poeta com o pensamento filosófico do grego Epicuro<sup>19</sup>: “Ricardo Reis, numa atitude tipicamente epicurista, desconfia da felicidade extrema; por isso a evita ou a controla com a razão” (CEREJA; MAGALHÃES, 2008a, p. 121). Logo, a indeterminação do sintagma “conteúdo filosófico” pode ser superada pelo aluno, inferencialmente, por meio da mobilização de conhecimento enciclopédico, oriundo do apanhado crítico da obra de Ricardo Reis, que antecede o estudo dirigido: o conteúdo filosófico a que se refere o enunciado, nesse caso, só pode ser o apresentado em tal apanhado, a filosofia epicurista. É a partir do diálogo com essa concepção filosófica, recuperável no plano temático-composicional do texto/discurso, que o poeta enuncia seu dizer, que devemos, em função do “pacto de leitura”, assumir como “monológico”.

No entanto, a formulação dos enunciados dessas questões não explicita para o aluno a necessidade de estabelecer relações entre as ideias presentes no texto/discurso do poeta e as ideias da filosofia epicurista. No caso dos subitens a) e b) da primeira questão, os autores da obra didática, inclusive, solicitam que o aluno “retire do poema um trecho que comprove sua resposta”.

Parece-nos que tal atitude está relacionada com o fato de os alunos muitas vezes não abalizarem sua interpretação a partir das “pistas” textuais presentes no texto/discurso analisado. Dessa maneira, se, de um lado, é legítima a preocupação dos autores em fazer os alunos observarem essas “pistas”, para ajudá-los a construir sua compreensão, ao interagirem com o texto, por outro, o modo como orientam essa interação pode levar o aluno a se restringir à imanência do texto, graças a uma tradição escolar que concebe o processo de compreensão leitora como uma “retirada” de conteúdo do texto. Um dos posicionamentos discursivos prováveis para

---

<sup>19</sup> A obra de Ricardo Reis, na verdade, assume traços da filosofia epicurista e da filosofia estoica. Em linhas gerais, a primeira se funda na ideia de que a felicidade plena é alcançada, de um lado, a partir da busca de prazeres moderados, a fim de se atingir um estado de tranquilidade e libertação do medo; e, por outro, através da ausência de sofrimento corporal, conseguida por meio do conhecimento do funcionamento do mundo e da limitação dos desejos. A segunda pregava que as emoções destrutivas resultavam de erros de julgamento, e que um sábio, ou pessoa com “perfeição moral e intelectual” não sofreria dessas emoções. Como ambas as posturas filosóficas parecem entrar em relação de concordância no que se refere ao equilíbrio e à racionalidade que o homem deve apresentar, para que possa viver bem, os autores da obra didática podem ter resumido à influência da obra poética de Ricardo Reis à filosofia epicurista. Todavia, sua fortuna crítica registra a influência dessas duas vertentes em sua obra.

o texto/discurso do poeta é que vivem bem aqueles que conseguem assumir uma atitude de equilíbrio e racionalidade diante da vida, e, justamente, esse posicionamento fará com que seu discurso estabeleça uma relação dialógica, de concordância, com o discurso filosófico epicurista.

Esse posicionamento discursivo atravessa todo o dizer do poeta, de modo que não nos parece que a identificação do sentido das estrofes apontadas como “pistas” textuais que comprovam as respostas sugeridas pelos autores nos subitens a) e b) possa ser dissociada desse posicionamento, já que os fragmentos do poema que apoiam as respostas sugeridas são iluminados pela ideia de que o homem deve buscar equilíbrio e racionalidade, um dos elementos basilares da filosofia epicurista. Uma mediação mais adequada entre o aluno e o texto/discurso em questão poderia ser explicitar para o aluno que o texto/discurso do poeta estabelece um diálogo com o discurso filosófico epicurista e pedir para que ele relacionasse esses discursos, explicando de que forma os tópicos temáticos explorados nos subitens a) e b) (e presentes nas imagens das estrofes recortadas do poema) retomam as ideias do discurso filosófico epicurista.

A segunda questão é também focada num aspecto temático do texto, o posicionamento discursivo do poeta, mas, ao contrário dos subitens a) e b) da primeira questão, não se pede para que o aluno comprove sua resposta com base em “pistas” textuais. O que há, antes do questionamento (“Qual é o significado da morte para o eu lírico?”), é uma afirmação (“Ao refletir sobre a vida, o eu lírico acaba por expressar também seu ponto de vista sobre a morte.”), que pode levar o aluno à conclusão de que existe uma relação entre tal ponto de vista e a reflexão que o poeta faz sobre a vida. Relação essa que nos parece poder ser inferida também através da resposta sugerida pelos autores, sobretudo na pressuposição apontada na segunda oração: **[A morte é vista como algo natural, como se fosse determinação do destino. Sua filosofia de “viver bem” pressupõe uma forma de “morrer bem.].** Entretanto, assim como no caso da primeira questão, não é possível chegar a tal resposta sem compreender a relação de concordância entre o discurso do poeta e o discurso filosófico epicurista. Pensamos que, caso fosse melhor explorada pelos autores do livro didático a relação dialógica entre o discurso do poeta e o discurso filosófico e, conseqüentemente, a articulação dessa relação dialógica com os tópicos temáticos explorados nos itens a) e b), a retomada desses

tópicos temáticos poderiam ajudar a apreender o ponto de vista discursivo do poeta: uma maneira de “viver bem” pode conduzir a um modo de “morrer bem”.

A terceira questão se volta à identificação de aspectos composicionais que associem a poética de Ricardo Reis à tradição greco-latina. Trata-se de uma questão importante para a compreensão leitora do gênero poema lírico, já que saber situar um poeta dentro da cadeia discursiva da tradição literária é um elemento importante para apreensão de sua poética. No entanto, o mesmo problema que encontramos nos subitens da primeira questão (ou seja, o enunciado pode levar o aluno a considerar que a resposta se encerra na imanência do texto) ocorre na terceira, porque o aluno é orientado a identificar, “no poema, atitudes, trechos ou ideias que exemplifiquem as seguintes características da tradição clássica [a) racionalismo; b) universalismo; c) mitologia pagã.]”.

A resposta sugerida para cada uma dessas características não se encontra na imanência do poema. Examinemos cada uma delas: no item a), a resposta, **[O controle das emoções e impulsos: “Buscando o mínimo de dor ou gozo.]**, não advém apenas da identificação desse verso do poema, mas resulta de uma teia de relações inferenciais, que envolve, pelo menos, compreender esse fragmento na unidade do poema, bem como através da relação dialógica na qual esse poema se insere. Portanto, entender a busca por um mínimo de dor ou gozo como uma atitude racional faz sentido apenas quando relacionada com a relação dialógica que esse poema estabelece com a filosofia epicurista; no item b), a sugestão de resposta, **[Suas reflexões sobre vida e morte transcendem o plano individual; o eu lírico defende uma concepção de vida e morte que diz respeito a todos, que é universal.]**, requisita que o aluno apreenda o posicionamento discursivo do poeta, que não está apenas na superfície do texto/discurso, mas num todo arquitetônico que envolve, entre outros elementos, o reconhecimento da relação dialógica com a filosofia epicurista.

Além disso, é preciso, através de um conhecimento enciclopédico sobre a tradição literária, recuperar que, na tradição poética clássica, os poetas utilizam o expediente de se dirigir a um interlocutor, geralmente, a musa, para tratar de algum aspecto ligado a condição humana. Assim, como a reflexão a respeito de um aspecto humano apresenta-se poético-filosoficamente, dando, assim, ares de uma verdade ontológica sobre a condição humana, esse discurso deve ser compreendido como universal, mesmo tendo a “simulação” de um interlocutor na superfície do

texto/discurso. Na poesia lírica brasileira, por exemplo, encontramos esse expediente na poesia de Gregório de Matos, ao dirigir-se a Fábio; Cláudio Manuel da Costa, a Nise; e Tomás Antônio Gonzaga, a Marília. No caso da poesia de Ricardo Reis, encontramos Lídia assumindo esse papel; por fim, no item c), no qual encontramos como resposta **[Referências à Estige, às Parcas e a Plutão]**, a mera identificação desses vocábulos por si só é vazia de sentido, visto que, sem a referência a informações enciclopédicas sobre o significado dessas palavras, elas seriam apenas sinais, mas não signos. Não estamos, com isso, dizendo que os autores da obra didática não saibam desse fato, visto que, certamente, supondo o desconhecimento desses vocábulos apresentam um pequeno glossário abaixo do texto. O que chamamos a atenção é para o modo como o enunciado medeia a interação do aluno com o texto/discurso, de maneira que parece necessário apenas a identificação de informações na superfície textual, a fim de que se compreenda o poema.

Outro aspecto que devemos pontuar nessa questão é o fato de que os aspectos composicionais poderiam ser analisados também numa perspectiva dialógica, e não na imanência do texto, já que todo discurso se define no interdiscurso, no diálogo. Em razão disso, seria muito rico para a apreensão da poética de Ricardo Reis, por exemplo, traçar um confronto entre sua poética e a poética de autores que também se inserem numa tradição greco-latina, a fim de perceber como essa tradição foi organizada nos discursos desses diferentes poetas. Essa questão poderia, por exemplo, confrontar esse poema com poemas de Gregório de Matos e Tomás Antônio Gonzaga, explorando um aspecto temático-composicional, como o *carpe diem*, com o intuito de perceber como esse tema é avaliado pelos autores. Vale salientar que os autores da obra didática, no volume 1, capítulo 9, na seção *Diálogo da literatura moderna com o Arcadismo*, apresenta um estudo dirigido com fragmentos de poemas de Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga, Alberto Caeiro e Ricardo Reis, para estabelecer relações dialógicas entre eles, porém a questão do *carpe diem* não é bem explorada no confronto entre os poetas. O termo, latino, tem sua origem na poesia de Horácio, que, tendo realizado uma síntese das ideias da filosofia estoica e epicurista, deu uma conotação racional para o *carpe diem*. Assim, a conotação horaciana para esse termo envolve uma aura de moderação, que foi reformulada para um hedonismo em algumas poéticas. A poética de Ricardo Reis utiliza esse componente na perspectiva

que Horácio que deu originalmente ao termo, enquanto Tomás Antônio Gonzaga e Gregório assumiram a perspectiva hedonista que foi atribuída nas retomadas que se fizeram da poética de Horácio.

Finalmente, a quarta questão, além de explorar aspectos composicionais no plano da forma, tais como a estrofação e a métrica, aborda aspectos estilísticos. Iremos reproduzi-la, a seguir, para melhor analisarmos a formulação de seu enunciado:

“No plano das ideias, como se vê, o poema se filia à tradição clássica. Observe-o agora no plano da expressão: a estrofação, a métrica, o vocabulário e as construções sintáticas dos versos. Esses aspectos formais estão em sintonia com o plano das ideias? Por quê? **[Sim, formalmente o poema apresenta características da tradição clássica: estrofação rígida, versos brancos e metrificados (dísticos de 10 e de 6 sílabas poéticas se alternando), vocabulário e sintaxe cultos.]**”.

Trata-se de uma questão importante, porque parece intuito dos autores do livro didático fazer com que os alunos percebam que forma e dizer estão imbricados, isto é, os aspectos temáticos de um discurso não se separam de seus aspectos composicionais e estilísticos, uma vez que a avaliação que o poeta fez de um objeto nos é, primeiramente, acessível a partir dos elementos estruturais, sem que possamos, porém, nos encerrar neles. Não obstante seja uma questão bem elaborada, pois são apontados para o aluno os aspectos que devem ser analisados, bem como se pede uma justificativa para embasar sua resposta, a sugestão de resposta dos autores poderia ser mais completa, ilustrando como se percebe o caráter de erudição linguística no poema de Ricardo Reis.

Entre outros aspectos poderiam ser analisadas, do ponto de vista sintático, a questão da inversão da ordem direta da oração e a subordinação entre orações, aspectos pouco comuns em textos não eruditos. Seria importante, inclusive, dentro da perspectiva da análise dialógica do discurso, que o livro didático estabelecesse uma comparação entre as poéticas dos heterônimos de Fernando Pessoa, a fim de que o aluno pudesse perceber que essas poéticas possuem estilísticas distintas, que são um elemento constitutivo de cada persona poética criada por Pessoa. Em função disso, por exemplo, Alberto Caeiro, que possui apenas educação primária, não costuma utilizar períodos compostos por subordinação.

## Estudo dirigido 02

O estudo dirigido 02 foi encontrado no capítulo 1, *O Pré-Modernismo*, no qual é apresentado para o leitor um apanhado crítico sobre essa “escola literária” e sobre os autores julgados mais representativos. Trata-se, portanto, também de um capítulo filiado ao grupo b). Esse capítulo está organizado do mesmo modo que o capítulo no qual encontramos o poema de Ricardo Reis, isto é, há uma apreciação crítica da obra dos autores intercalada por exercícios de compreensão leitora de textos/discursos que possam exemplificar aspectos pontuados nessa apreciação crítica. O estudo dirigido aparece, pois, na sequência da apreciação crítica da obra de Augusto dos Anjos, que, além de chamar a atenção do leitor para os aspectos temático-composicionais mais recorrentes em sua obra, procura situá-lo na cadeia discursiva literária como aquele que “deu início à discussão sobre o conceito de ‘boa poesia’, preparando o terreno para a grande renovação modernista iniciada na segunda década do século XX” (CEREJA; MAGALHÃES, 2008a, p. 25).

### Leitura <sup>20</sup>

Psicologia de um vencido

Eu, filho do carbono e do amoníaco,  
 Monstro de escuridão e rutilância,  
 Sofro, desde a epigênese da infância,  
 A influência má dos signos do zodíaco.

Profundíssimamente hipocondríaco,  
 Este ambiente me causa repugnância...  
 Sobe-me à boca uma ânsia análoga à ânsia  
 Que se escapa da boca de um cardíaco.

Já o verme — este operário das ruínas —  
 Que o sangue podre das carnificinas  
 Come, e à vida em geral declara guerra,

Anda a espreitar meus olhos para roê-los,  
 E há-de deixar-me apenas os cabelos,

<sup>20</sup> Para visualizar uma reprodução dessa atividade no suporte original, ver anexo 02.



Na frialdade inorgânica da terra!

(Augusto dos Anjos. *Eu e outros poemas*, cit., p.60)

**epigênese:** teoria da formação dos seres por gerações graduais.

**frialdade:** frieza.

**hipocondríaco:** aquele se preocupa excessivamente com a própria saúde, aquele que se sente deprimido ou com tristeza profunda.

**rutilância:** brilho intenso.

1. A linguagem do poema surpreende e modifica uma tradição poética brasileira, em grande parte construída com base em sentimentalismo, delicadezas, sonhos e fantasias.
  - a) Destaque do texto vocábulos empregados poeticamente por Augusto dos Anjos e tradicionalmente considerados antipoéticos. **[Carbono, amoníaco, epigênese, hipocondríaco, verme, etc.]**
  - b) De que área do conhecimento humano provêm esses vocábulos? **[Provêm da ciência, particularmente da Química.]**
  
2. O poema pode ser dividido em duas partes: a primeira trata do próprio eu lírico; a segunda, da morte.
  - a) Como o eu lírico encara a vida e a si mesmo nas duas primeiras estrofes? **[Vê a vida e a si mesmo de forma pessimista, pois entende que o homem é matéria, química, e considera que tudo caminha para a destruição.]**
  - b) Que enfoque é dado à morte nas duas últimas estrofes? **[A morte é considerada o destino final e fatal de toda forma de vida. Cabe ressaltar também a crueza do tratamento dado à morte, representada pelo imagem do verme a comer “sangue podre”.]**
  
3. O título é uma espécie de síntese das ideias do poema. Justifique-o. **[Embora o título contenha a palavra *psicologia*, o poema detém-se a tratar da matéria das substâncias químicas que formam o eu, evitando maior introspecção. Apesar disso, é possível constatar o negativismo interior do eu lírico, que se considera “vencido” em virtude da fragilidade física do ser humano e da força implacável da morte.]**
  
4. O poema é centrado no eu. Apesar disso, pode-se dizer que suas ideias são universalizantes? Justifique. **[Sim, porque a condição humana retratada pelo**

**poema (constituição e fragilidade física do ser humano, fatalidade da morte) não é exclusiva do eu lírico, mas universal.]**

5. Identifique no texto ao menos uma característica naturalista e outra simbolista. **[A característica naturalista do poema está no cientificismo; a característica simbolista encontra-se na visão decadentista do eu lírico sobre a vida.]**

(CEREJA; MAGALHÃES, 2008a, p. 26)

Da categorização que realizamos das questões, obtivemos o seguinte resultado geral através da análise do estudo dirigido 02: os subitens a) e b) da primeira questão foram classificados, respectivamente, como estilísticos e de condições de produção/compreensão; os subitens a) e b) da segunda foram classificados como temáticos e composicionais, respectivamente; a terceira, quarta e quinta questões foram classificadas como composicionais.

O enunciado que introduz os subitens a) e b) da primeira questão (“A linguagem do poema surpreende e modifica uma tradição poética brasileira, em grande parte construída com base em sentimentalismo, delicadezas, sonhos e fantasias.”) nos sugere que o propósito da questão é levar o aluno a situar a produção do poeta na cadeia discursiva da tradição poética, inclusive os aspectos enfocados no enunciado para caracterizar a tradição poética brasileira parecem aproximar essa tradição, contra a qual Augusto dos Anjos se volta, da estética romântica.

O subitem a) solicita que o aluno “destaque do texto vocábulos empregados poeticamente por Augusto dos Anjos e tradicionalmente considerados antipoéticos” e o b) pergunta se o aluno sabe “de que área do conhecimento humano provêm esses vocábulos?”, articulando-se, já que a identificação dos elementos lexicais no subitem a) é retomada pelo subitem b), a fim de relacionar a presença desses elementos em outra prática discursiva, a da ciência. Assim como no poema de Ricardo Reis, o poeta se propõe como uma voz uníssona em seu texto/discurso, porém o seu dizer é atravessado composicionalmente pelo discurso científico, de forma que, devemos assumir no “pacto” de leitura essa voz como um centro de valor único, mas não podemos abrir mão de conhecimentos enciclopédicos para recuperar o sentido dessas palavras no contexto da ciência e analisar que apropriação fez o

poeta desse sentido. Apesar de os autores terem o mérito de apresentar um glossário com alguns termos, “considerados antipoéticos”, não há no comando da questão a possibilidade de refletir por que esses vocábulos são antipoéticos. Cremos que, para tanto, seria necessário perceber a tensão entre o sentido literal e conotativo que esses vocábulos assumem no poema, assim como estabelecer um confronto com outros textos que na tradição literária apresentassem vocábulos “considerados poéticos”, como seria o caso de alguns poemas românticos.

Poderíamos dizer que, diferentemente do estudo dirigido elaborado para o poema de Ricardo Reis, o todo dessa questão teria por mérito o de tentar levar o aluno a perceber que o discurso literário (como qualquer outro discurso) não é monológico, mas entra em diálogo com outros discursos do domínio literário ou não literário, como é o caso da ciência.

No entanto, chama nossa atenção o modo como os autores do livro didático orientam os alunos a perceberem a originalidade da poética de Augusto dos Anjos, ao se apropriar do discurso científico: solicitam que os alunos “destaquem” do texto os vocábulos que não seriam poéticos, como se tratasse de algo dado, quando na verdade os alunos precisam acessar seu conhecimento enciclopédico sobre outras poéticas para confrontar com a de Augusto dos Anjos e perceber que a deste destoa daquela que serviu para o confronto entre as poéticas. Como os autores do livro didático sinalizam aspectos da estética romântica no enunciado que introduz os subitens dessa questão, seria mais adequado, do ponto de vista teórico-metodológico, confrontar *Psicologia de um vencido* com um texto romântico que abordasse a mesma temática, para que o aluno analisasse o modo como cada um trata do mesmo tema. Ora, os alunos podem saber mencionar aspectos composicionais das estéticas literárias, mas não saber analisar a contribuição desses aspectos na construção de sentido dos textos/discursos dessas estéticas. Logo, um aluno pode saber que “sentimentalismo, delicadezas, sonhos e fantasias” são aspectos composicionais presentes em determinados poemas românticos, mas não saber explicitar como tais elementos estão articulados composicionalmente na unidade do texto/discurso do poeta.

O enunciado que introduz os subitens a) e b) da segunda questão antecipa para o aluno a interpretação de uma imagem (a do verme) que compõe o texto/discurso, ao afirmar que “o poema pode ser dividido em duas partes: a primeira trata do próprio eu lírico; a segunda, da morte”. O subitem a), levada em conta a

resposta sugerida, **[Vê a vida e a si mesmo de forma pessimista, pois entende que o homem é matéria, química, e considera que tudo caminha para a destruição.]**, parece ter como objetivo que o aluno apreenda o ponto de vista discursivo do poeta, porém solicita, para tanto, a leitura das duas primeiras estrofes. No entanto, essas estrofes nos parecem insuficientes para alcançar tal propósito, mesmo mobilizadas algumas “pistas” textuais, porque esse ponto de vista deve ser apreendido na unidade do texto. Por exemplo, um elemento importante não explorado no estudo dirigido é a comparação estabelecida entre o eu lírico e o verme, sinalizada pela palavra “já”, em que o verme parece superior à voz lírica em função de ser tal verme o responsável por se “beneficiar” da matéria orgânica da voz lírica. O subitem b), por exemplo, poderia ser abordado partindo da relação entre a nominalização atribuída ao verme (“operário das ruínas”), as ações que ele executa (“come o sangue podre das carnificinas”, entre outras) e a mobilização do conhecimento de mundo dos alunos sobre o estado de putrefação de cadáveres, a fim de induzi-los a perceber essa imagem como uma metáfora para a morte, ao invés de já informar a interpretação ao aluno.

A terceira questão expõe para o aluno que “o título é uma espécie de síntese das ideias do poema” e pede para que o justifique. Trata-se de uma questão importante por tentar fazer com que o aluno perceba o papel do título como “pista” textual que pode ajudar no processo de construção de sentido para um texto/discurso. No entanto, desarticulada da exploração do corpo do texto, a análise do título não rende como estratégia de leitura, por isso, havia a necessidade de os autores do livro didático terem explorado melhor, em questões anteriores, a construção das imagens presentes no texto/discurso do poeta. Num trecho da resposta sugerida (**“é possível constatar o negativismo interior do eu lírico, que se considera “vencido” em virtude da fragilidade física do ser humano e da força implacável da morte.”**), no qual se espera que o aluno relacione o fato de a voz lírica se perceber “vencida” diante morte, podemos perceber que a comparação que sinalizamos anteriormente (que a voz lírica estabelece com o verme, marcada no texto através da palavra “já”) poderia ajudar o aluno na análise da contribuição do título no processo de construção de sentido.

A quarta questão, de certa forma, retoma a questão da voz lírica enquanto centro de valor único: “o poema é centrado no eu”, porém, desta vez, para fazer com que o aluno perceba que o discurso do poeta é um discurso sobre a vida, sobre o

mundo. A nosso ver, uma questão extremamente importante dentro das reflexões realizadas pelo Círculo Bakhtiniano, haja vista o fato de que uma de suas grandes preocupações era superar o “abismo” existente entre o mundo da cultura e o mundo da vida. Assim, o aluno poderá perceber que a leitura de um poema diz algo sobre o mundo, sobre a vida e, sobretudo, ele mesmo na qualidade de ser humano. Contudo, como se pode inferir da resposta sugerida, **[Sim, porque a condição humana retratada pelo poema (constituição e fragilidade física do ser humano, fatalidade da morte) não é exclusiva do eu lírico, mas universal.]**, somente é possível chegar a tal conclusão sobre a condição humana tendo compreendido o ponto de vista discursivo do poeta. O que implicaria, cremos, numa melhor análise dos aspectos textual-discursivos do poema.

Por fim, novamente, a quinta questão solicita a identificação de aspectos composicionais do poema: “Identifique no texto ao menos uma característica naturalista e outra simbolista”. Não é que exista problema em explorar aspectos composicionais de um texto, pelo contrário, tais aspectos são a “porta de entrada” para que o aluno possa iniciar o processo de compreensão leitora de um texto/discurso. No entanto, esses aspectos precisam ser analisados na relação com a unidade do texto. De que adianta identificar características naturalistas e simbolistas no poema sem relacioná-las com o ponto de vista discursivo do poeta? A resposta sugerida, **[A característica naturalista do poema está no cientificismo; a característica simbolista encontra-se na visão decadentista do eu lírico sobre a vida.]**, nos parece um pouco ambígua, porque, no caso da característica naturalista fica presa a mera identificação, mas, no da simbolista, já aponta para o ponto de vista discursivo. Entretanto, como o enunciado não fornece elementos que deixem claro que o aluno precisa relacionar as características naturalistas e simbolistas com o ponto de vista discursivo do poeta, sua elaboração não nos parece adequada.

Talvez, o objetivo dessa questão fosse apenas fazer o aluno perceber o caráter sincrético da poesia de Augusto dos Anjos, como nos sugere um trecho do apanhado crítico que os autores do livro didático apresentam para a obra do poeta – “considerado por alguns como poeta simbolista, Augusto dos Anjos é na verdade representante de uma experiência única na literatura universal: a união do Simbolismo com o cientificismo naturalista. Por isso, dado o caráter sincrético de sua poesia, convém situá-lo entre os pré-modernistas” (CEREJA; MAGALHÃES, 2008a,

p. 25). A questão do sincretismo entre essas duas estéticas poderia ter sido explorada, no sentido de fazer o aluno inferir que o decadentismo presente em Augusto dos Anjos não ganha ares nefelibatas, como no caso dos simbolistas, mas assume uma crueza naturalista. Em outras palavras, a dor de existir, que sentem também os simbolistas, assume uma atmosfera crua, concreta, no posicionamento discursivo do poeta.

### **Estudo dirigido 03**

O estudo dirigido 03 está inserido no capítulo 4, *Vanguardas em ação*, no qual se encontra, a exemplo dos anteriores, um apanhado crítico sobre a contribuição das vanguardas europeias no fomento da Semana de Arte Moderna de 22. Embora também vinculado aos capítulos do grupo b), esse capítulo não aborda a obra de nenhum autor específico e trabalha apenas com a compreensão leitora de um fragmento do *Manifesto Futurista*, do italiano Filippo Tommasio Marinetti, e do poema presente nesse estudo dirigido. cremos que, por conta disso, não foram explorados aspectos da obra de Manuel Bandeira no poema, já que o propósito dos autores do livro didático seria trabalhar com as ideias presentes na constituição das vanguardas. O estudo dirigido é antecedido de uma breve contextualização da Semana, o que parece reforçar nossa crença.

## **Leitura**<sup>21</sup>

O poema a seguir, “Os sapos”, de Manuel Bandeira, foi declamado por Ronald de Carvalho no segundo sarau da Semana, sob vaias e gritarias. O público, durante a leitura, gritava uníssono: “Foi, não, foi!”.

### **Os sapos**

Enfunando os papos,  
Saem da penumbra,  
Aos pulos, os sapos.  
A luz os deslumbra.

<sup>21</sup> Para visualizar uma reprodução dessa atividade no suporte original, ver anexo 03.

Em ronco que aterra,  
 Berra o sapo-boi:  
 — "Meu pai foi à guerra!"  
 — "Não foi!" — "Foi!" — "Não foi!".

O sapo-tanoeiro,  
 Parnasiano aguado,  
 Diz: — "Meu cancionero  
 É bem martelado.

Vede como primo  
 Em comer os hiatos!  
 Que arte! E nunca rimo  
 Os termos cognatos!

O meu verso é bom  
 Frumento sem joio  
 Faço rimas com  
 Consoantes de apoio.

Vai por cinquenta anos  
 Que lhes dei a norma:  
 Reduzi sem danos  
 A fôrmas a forma.

Clame a saparia  
 Em críticas cétricas:  
 Não há mais poesia,  
 Mas há artes poéticas . . ."

Urra o sapo-boi:  
 — "Meu pai foi rei" — "Foi!"  
 — "Não foi!" — "Foi!" — "Não foi!"

Brada em um assomo  
 O sapo-tanoeiro:  
 — "A grande arte é como  
 Lavor de joalheiro.

Ou bem de estatuário.  
 Tudo quanto é belo,  
 Tudo quanto é vário,  
 Canta no martelo."

Outros, sapos-pipas  
 (Um mal em si cabe),  
 Falam pelas tripas:  
 — "Sei!" — "Não sabe!" — "Sabe!".

Longe dessa grita,

Lá onde mais densa  
A noite infinita  
Verte a sombra imensa;

Lá, fugindo ao mundo,  
Sem glória, sem fé,  
No perau profundo  
E solitário, é

Que soluças tu,  
Transido de frio,  
Sapo-cururu  
Da beira do rio

(Estrela da vida inteira. 2 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1970. p. 51-2.)

**cético:** cheio de dúvida.

**cognatos:** termos que têm o radical em comum, como, por exemplo, pedra e pedreiro.

**frumento:** o melhor trigo.

**joio:** planta que nasce entre o trigo e que prejudica seu desenvolvimento.

**perau:** barranco, abismo.

**transido:** penetrado, repassado de frio, dor ou medo.

1. Os modernistas dos anos 1920 frequentemente tinham atitudes de ironia, deboche e crítica em relação à cultura oficial.
  - a) Aponte no poema um exemplo de ironia e deboche. **[A própria crítica a poetas do passado, identificados como “sapos”; a provável referência ao pai de Olavo Bilac, herói na Guerra do Paraguai; o emprego de expressões como “parnasiano aguado”.]**
  - b) Que movimento literário, visto como representante da cultura oficial, é satirizado? Comprove sua resposta com elementos do texto. **[O Parnasianismo tinha uma concepção formalista de arte. A referência ao movimento se encontra na expressão “parnasiano aguado” e nos versos “ – A grande arte é como / Labor de joalheiro”, que lembram o poema “A profissão de fé, de Olavo Bilac.]**
  - c) A fala do sapo-tanoeiro, delimitada pelas aspas, veicula o princípio básico do movimento literário satirizado. Qual é esse princípio? **[O princípio da perfeição formal.]**
2. Explique a oposição feita entre poesia e artes poéticas na 7.<sup>a</sup> estrofe. **[Considerando que são os sapos que estão falando, poesia corresponde à “verdadeira poesia”, na concepção parnasiana, ou seja, perfeita formalmente; em oposição a ela, as artes poéticas, vistas com desprezo, correspondem à poesia de orientação modernista.]**
3. Faça uma pesquisa, no dicionário ou com o professor de Biologia, sobre os quatro tipos de sapo mencionados no poema: sapo-boi, sapo-tanoeiro (ou ferreiro), sapo-cururu e sapo-pipa. Depois responda:



- a) De que modo o poeta sugere o som característico dos sapos? **[Empregando expressões e versos bastante ritmados, que têm uma função onomatopeica no texto, como “– ‘Não foi!’ / – ‘Foi!’ / – ‘Não foi!’.”]**
- b) Na hierarquia dos sapos, pelo critério da raridade, qual dos sapos mencionados é o mais simples e comum em nosso país? **[O sapo-cururu.]**
- c) Nesse poema, os sapos são metáforas de tendências estéticas da literatura brasileira. Considerando-se a condição precária (“Sem glória, sem fé”) do sapo-cururu, o que ele pode representar no cenário cultural brasileiro? **[Pode representar o nascer de uma nova poesia ou arte brasileira: simples, cotidiana e à margem da “grita” acadêmica.]**

(CEREJA; MAGALHÃES, 2008a, p. 53-54)

Na categorização das questões desse estudo dirigido, podemos perceber que os subitens a), b) e c) da primeira questão se voltam, respectivamente, para aspectos composicionais, temáticos e composicionais; a segunda questão se volta para aspectos composicionais; e os subitens a), b) e c) da terceira, para aspectos composicionais, condições de produção/compreensão e aspectos composicionais, respectivamente.

O enunciado da primeira questão (“os modernistas dos anos 1920 frequentemente tinham atitudes de ironia, deboche e crítica em relação à cultura oficial”) parece ter por objetivo situar o aluno em relação à recorrência de aspectos temático-composicionais da primeira fase modernista. Trata-se de um objetivo importante, porque ajuda o leitor a criar um repertório enciclopédico que pode ser acessado na leitura de outros poemas da mesma estética. O subitem a) dessa questão, (“Aponte no poema um exemplo de ironia e deboche”), porém não oferece subsídios para que o aluno “aponte” na compreensão do texto/discurso um exemplo de ironia, porque o modo como orienta a interação entre aluno e texto sugere que esse dizer irônico e debochado se encontra apenas na superfície do texto/discurso, quando, de fato, resulta de sínteses inferenciais. Vale salientar, todavia, que na sugestão de resposta, **[A própria crítica a poetas do passado, identificados como “sapos”; a provável referência ao pai de Olavo Bilac, herói na Guerra do Paraguai; o emprego de expressões como “parnasiano aguado”.]**, os autores da obra didática parecem conscientes dessas sínteses, uma vez que recorrem a conhecimentos enciclopédicos, como o fato de o pai de Bilac ter sido herói na Guerra do Paraguai.

Além disso, há consciência da necessidade de se explorar aspectos estilísticos, porque esses aspectos recebem a entonação do poeta, isto é, sua apreciação axiológica de um objeto de discurso. Por isso, seria o caso de explorar a adjetivação (parnasiano “aguado”) e a nominalização atribuídas aos poetas (sapos<sup>22</sup>), para que o aluno percebesse a atitude de ironia e deboche ao parnasianismo. O subitem b), “Que movimento literário, visto como representante da cultura oficial, é satirizado? Comprove sua resposta com elementos do texto”, insere o poema numa relação dialógica com a poética parnasiana, uma vez que ele estabelece uma relação de sátira à poética parnasiana, mas deixa o aluno sem orientação de como chegar à resposta. O subitem c), “A fala do sapo-tanoeiro, delimitada pelas aspas, veicula o princípio básico do movimento literário satirizado. Qual é esse princípio?”, é muito importante no que diz respeito ao caráter de prosificação desse poema, pois, além da voz do poeta, o poema passa a contar com vozes alheias na composição.

Assim, a dialogicidade interna da língua(gem) passa a se encenar na composição do texto/discurso do poeta, algo que não acontece nos textos/discursos de Ricardo Reis e Augusto de Campos. No entanto, os autores do livro didático não exploram bem como se dá a articulação da voz do poeta com essas vozes alheias, como o centro de valor do poeta se distingue dos outros centros de valor. Em alguns fragmentos, inclusive, o poeta põe em cena o conflito existente entre esses centros de valor em particular, algo que poderia ser explorado, a fim de que os alunos percebessem que, diferentemente dos poetas anteriores, esse poeta dá certa autonomia às vozes que ele traz ao poema, como se fosse um prosador. Um exemplo dessa autonomia pode ser encontrado nos versos seguintes, que lembram réplicas de uma conversa face a face: “ – Meu pai foi à guerra!” / “ – Não foi!” – “Foi!” – “Não foi!”. O enunciado “Não foi”, réplica ao enunciado “ – Meu pai foi à guerra!”, corresponde a uma discordância entre os sapos. Como possuem o mesmo “coaxar”, poderíamos inferir que são da mesma espécie, dos sapos-boi. Com isso, o poeta põe em cena no poema as “querelas” que havia entre os poetas parnasianos, no seu desejo de se distinguirem em termo de prestígio literário.

---

<sup>22</sup> Importante registrar que, em 1907, Bilac foi eleito príncipe dos poetas brasileiros pela revista *Fon-Fon*, o que reforça o caráter jocoso presente na nominalização dada aos poetas parnasianos.

A segunda questão (“explique a oposição feita entre poesia e artes poéticas na 7.<sup>a</sup> estrofe”) requisita que os alunos percebam a encenação das vozes no texto, para que possam explicar a oposição entre a poética parnasiana e a modernista. Por isso, a análise da voz do poeta e das vozes alheias deveria ser melhor explorada, a fim de que o aluno tivesse subsídio para explicar tal oposição.

A terceira questão (“Faça uma pesquisa, no dicionário ou com o professor de Biologia, sobre os quatro tipos de sapo mencionados no poema: sapo-boi, sapo-tanoeiro (ou ferreiro), sapo-cururu e sapo-pipa. Depois responda:”) sinaliza para os alunos o fato de que não podem encerrar seu processo de compreensão leitora apenas na superfície do texto, mas precisam recorrer ao conhecimento de disciplinas distintas da literatura, como é o caso da Biologia. Como apontamos ao longo da análise, trata-se de um encaminhamento importante para que o aluno tenha consciência de que a compreensão de um texto/discurso não se encerra na identificação de informações explícitas.

O subitem a), “De que modo o poeta sugere o som característico dos sapos?”, apresenta um aspecto composicional pouco explorado na obra: a contribuição dos aspectos sonoros na construção do sentido no gênero poema lírico. Além dessa questão, aparecem somente quatro outras questões voltadas para esse aspecto, mas ainda assim uma delas apenas identifica a repetição dos aspectos sonoros sem explorar o sentido. Apesar dessa ser uma boa questão, os autores não atentaram para o fato de que existe uma sutileza no coaxar dos sapos: um deles, o dos sapos-boi, é mais fechado, concentra-se na vogal /ô/, e outro, mais sibilante, concentra-se na consoante /s/. Esse aspecto poderia ser relacionado com a questão das “querelas” entre os parnasianos, pois a distinção sonora implica em diferentes formas de coaxar, logo diferentes espécies de sapo, que “duelam” por serem de espécie distintas (metaforicamente qualidade literárias) e que, de tão competitivos, podem, inclusive, “duelar” com outros sapos da mesma espécie como vimos na análise dos versos com as falas dos sapos-boi.

Os subitens b) e c) nos parecem bem elaborados, porque fazem com que os alunos articulem o conhecimento enciclopédico, que eles foram orientados a pesquisar através do enunciado que introduz esses subitens, para relacionar tal conhecimento com uma metáfora do texto, a do sapo-cururu. Essas questões teriam uma maior contribuição no estudo dirigido, caso a questão das vozes fosse melhor

analizada no poema, já que a voz do sapo-cururu parece ser aquela com a qual a voz do poeta irá se coadunar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho se propôs a investigar o tratamento dispensado à compreensão leitora de poemas líricos no livro do professor destinado ao 3º ano do Ensino Médio, *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, avaliado pelo PNLD. A obra declara assumir, entre outros fundamentos teóricos, a análise dialógica do discurso. Tendo em vista que o fenômeno por nós estudado encerra um conjunto complexo de variáveis, selecionamos os aspectos que, da nossa perspectiva, teriam o potencial de oferecer respostas mais consistentes ao nosso questionamento.

Na seleção das variáveis, entendemos que seria importante observar como os autores da obra didática exploram as vozes do poeta e as vozes alheias, ao mediarem a compreensão leitora dos alunos por meio de estudos dirigidos. Além disso, buscamos identificar os conhecimentos trabalhados em função do estabelecimento das relações dialógicas entre essas vozes. Ou seja, exploramos os conhecimentos mobilizados através dos enunciados dos estudos dirigidos e, portanto, julgados necessários à construção de sentido do posicionamento discursivo da voz do poeta diante de outras vozes, implícitas ou explícitas, na composição e no estilo dos poemas selecionados nas atividades de compreensão leitora.

Diante da impossibilidade de analisarmos todos os estudos dirigidos da obra didática, selecionamos apenas aqueles que nos ofereciam um trabalho com poemas representativos de uma tradição da poesia lírica *stricto sensu* (aquela na qual a voz do poeta aparenta ser monológica) e da poesia lírica em processo de prosificação (aquela na qual a voz do poeta passa a ser negociada com outras vozes). Assim, de um universo de vinte e três estudos dirigidos selecionamos três que julgamos serem mais representativos dessas duas configurações de poesia lírica.

Esses dados foram analisados à luz da concepção de língua(gem) da análise dialógica do discurso, resultante da unidade das reflexões presentes na obra do Círculo de Bakhtin. Entre os pressupostos que serviram de base para nossa análise, destacamos:

a) a crença de que a compreensão é um *processo responsivo*, o que nos impede de encerrar o sentido do discurso literário na imanência das formas composicionais e estilísticas (linguísticas) dos poemas líricos, como propunham os formalistas. Dado que a compreensão é um processo ativo, o leitor assume um papel importante nesse processo, tornando-se, desse modo, coautor do sentido dos poemas;

b) a defesa da ideia de que a realidade da língua(gem) é o *discurso*, e não o *signo* saussuriano (ou *senal* na terminologia do Círculo), porque é apenas por meio do discurso que a língua(gem) ganha uma autoria e se dirige para alguém. Esse caráter dialógico da língua(gem) é responsável por fazer com que um discurso só possa ser compreendido, se considerarmos as relações dialógicas que estabelece com outros discursos;

c) a noção de que todo discurso possui uma relativa estabilidade, porque é produzido a partir de determinadas condições de produção/compreensão de um ramo da atividade humana, gerando, assim, a possibilidade de ser relativamente categorizado em um *gênero discursivo*. Como todo discurso estabelece relações dialógicas com outros discursos (ou vozes), os gêneros discursivos, consideradas as especificidades do ramo da atividade humana ao qual se filiam, apresentam uma maneira particular de organizar as relações dialógicas entre as diferentes vozes sociais. Com efeito, a compreensão leitora de poemas líricos deve levar em consideração o modo como as modalidades de poesia lírica (*stricto sensu* e em processo de prosificação) articulam as vozes do poeta e as vozes alheias;

d) a ideia de que, num texto/discurso, todo *dito* envolve um *não dito*. Quando os participantes de uma prática discursiva compartilham de uma mesma cultura, uma série de informações pode ser omitida, por serem julgadas recuperáveis no processo de interação mediado pelos gêneros discursivos. Dessa maneira, se considerada a presente investigação, o trabalho com a compreensão leitora de poemas líricos deve operar com o pressuposto de que os implícitos precisam ser recuperados.

Dado que as ideias do Círculo de Bakhtin não tinham como objetivo pensar o ensino da compreensão leitora de poemas líricos (nem estamos reivindicando tal comprometimento), recorreremos aos estudos desenvolvidos pela Linguística de Texto (perspectiva que nos trouxe muitas contribuições para pensarmos sobre a questão dos multiletramentos). Mais especificamente, as reflexões de Koch (2006) e Elias e

Koch (2006), nos ajudaram a explorar os conhecimentos mobilizados no processo de compreensão leitora, os quais, em certa medida, contribuem na recuperação dos implícitos de um texto/discurso.

Com base nas categorias estabelecidas para a análise e nos estudos dirigidos selecionados, podemos então afirmar que o livro do professor da obra didática *Português: linguagens* (volume do 3º ano do Ensino Médio) apresenta uma relativa inconsistência teórico-metodológica em relação aos pressupostos da análise dialógica do discurso. Esta conclusão fez com que, inclusive, reconsiderássemos nossa hipótese inicial, qual seja, a suposição de que, por se tratar de um livro didático avaliado pelo PNLD que se está fundamentado na análise dialógica do discurso, não apresentaria um quantitativo importante de questões que encerram a compreensão leitora na mera identificação de informações explícitas na superfície de um texto/discurso.

Assim, no que se refere à primeira categoria que levantamos para a análise dos estudos dirigidos, isto é, o modo como são abordadas as relações dialógicas entre a voz do poeta e as vozes alheias, pudemos perceber que, embora os enunciados dos estudos dirigidos, de certo modo, estabeleçam a distinção entre a poesia lírica *stricto sensu* e a poesia lírica em processo de prosificação, nem sempre fica claro para o aluno a necessidade de relacionar a voz poeta com outras vozes. Esse aspecto pôde ser observado, por exemplo, no estudo dirigido 01, uma vez que os autores da obra didática afirmam que o poema de Ricardo Reis possui um conteúdo filosófico, mas não indicam a necessidade de o aluno relacionar esse conteúdo filosófico com o discurso epicurista, que permeia todo o poema.

A abordagem do enunciado do estudo dirigido, apesar de trabalhar com um poema lírico *stricto sensu*, não pode tratá-lo como se o discurso do poeta fosse monológico, já que o aluno precisa ter consciência de que simular um discurso monológico faz parte da criação poética de alguns autores. A compreensão leitora de tais poemas, portanto, não se encerra na superfície do texto/discurso, mas é um processo complexo que exige, entre outros aspectos, o estabelecimento das relações dialógicas entre o poema estudado e outros textos/discursos, literários e não literários.

No tocante à segunda categoria levantada – ou seja, a observação dos conhecimentos mobilizados por meio dos enunciados dos estudos dirigidos e, supostamente, tidos como importantes pela obra didática para a compreensão das

relações dialógicas entre a voz do poeta e a de outrem – pudemos observar certa contradição em relação ao que nos parecia ser um saber que o aluno deveria aprender a partir das questões e os conhecimentos que eram de fato mobilizados para alcançar tal objetivo nos enunciados dessas questões.

Dessa maneira, além de apresentar um trabalho com a leitura de poemas líricos concretos (ao invés de apenas apresentar um apanhado crítico sobre o conjunto da obra de um poeta), a obra didática apresenta como ponto positivo para o trabalho com a compreensão leitora o reconhecimento de determinados saberes que os alunos precisam desenvolver para construir a compreensão do texto/discurso de um poeta, entre eles: a) situar a obra do poeta dentro da cadeia discursiva da criação poética; b) analisar os aspectos temático-composicionais e estilísticos do poema; c) identificar o posicionamento discursivo do poeta; d) relacionar o posicionamento discursivo do poeta com questões que dizem respeito à condição humana, e não necessariamente, ao poeta enquanto indivíduo; e) relacionar conhecimentos de outras áreas com o texto/discurso literário.

Embora os autores pareçam ter consciência da importância desses saberes (funcionamento das estruturas linguísticas na relação com o conhecimento enciclopédico e experiencial dos alunos; peculiaridades dos aspectos composicionais recorrentes na poesia lírica; uso de imagens e sonoridades, que produzem determinados efeitos discursivos), os enunciados dos estudos dirigidos não costumam orientar os alunos a mobilizá-los. Com exceção dos subitens da terceira questão do estudo dirigido 03 (que orienta para uma pesquisa sobre os sapos mais raros e os mais abundantes na fauna brasileira, para, na sequência, levar os alunos a perceberem o caráter simbólico dos sapos no poema), os demais enunciados das questões não orientam os alunos a relacionarem conhecimentos de ordem diversa, para, inferencialmente, construir os saberes julgados próprios à compreensão leitora de poemas líricos.

A forma como os autores da obra didática orienta a interação entre os alunos e os poemas faz supor que o processo de compreensão leitora se encerra na superfície do texto/discurso. É o que percebemos, por exemplo, no questionamento sobre “qual seria o posicionamento discursivo de um poeta”. Na ocasião, a obra pede aos alunos que comprovem sua resposta com base em algum trecho do poema. Ora, a compreensão do posicionamento discursivo de um poeta é algo que não se encerra na identificação de informações explícitas no texto/discurso, não



obstante elas sejam necessárias, mas requer, entre outros aspectos, perceber quais relações dialógicas o poeta estabelece com outros textos/discursos.

Esse comportamento de limitar o trabalho de compreensão leitora à superfície do texto/discurso dos poetas pode ser encontrado ainda, entre tantos outros exemplos, no estudo dirigido 02, ao solicitar que os alunos percebam a presença de vocábulos antipoéticos no poema de Augusto dos Anjos apenas com base na observação do léxico do texto/discurso, e, no dirigido 03, ao pedir que os alunos apontem um caso de ironia e deboche “no” poema de Manuel Bandeira. Ao explorar características recorrentes na obra de um poeta ou numa estética ou movimento literário com base apenas em informações explícitas na superfície de um poema, o livro didático nos parece ainda merecedor das críticas que se têm feito ao estudo de textos/discursos literários sob o viés da História da Literatura, ou seja, a falta de relação entre tais características e a análise de sua contribuição na construção do todo arquitetônico dos poemas líricos.

Em relação à configuração da obra didática, não nos cabe avaliá-la simplesmente como boa ou ruim. Afinal de contas, essa adjetivação depende de uma série de fatores, entre os quais, a formação do professor que irá utilizar essa obra em suas aulas, de que modo os pontos negativos que ela apresenta podem ser superados, caso o professor tenha uma formação teórica que o permita resolver os problemas apresentados. Por outro lado, o professor que não possui uma formação teórica baseada numa concepção de língua(gem) fundada na interação, como é o caso da concepção dialógica do Círculo de Bakhtin, não irá reconhecer os pontos positivos que a obra apresenta, ao assumir essa perspectiva como um dos elementos que constituem seus fundamentos teóricos. A nosso ver, a inconsistência que o livro didático apresenta no que se refere às ideias do Círculo de Bakhtin e o modo como explora a compreensão leitora poderia ser explicada, entre outros fatores, por uma tensão entre as concepções de língua(gem) saussuriana e dialógica, comum a um período de transição no ensino de língua(gem), como parece ser este que estamos vivenciando.

O trabalho tal como foi desenvolvido permitiu observar de que modo eram exploradas as relações dialógicas entre as vozes dos poetas e as de outrem, bem como que conhecimentos eram mobilizados nos enunciados dos estudos dirigidos, a fim de que os alunos pudessem aprender determinados saberes julgados

importantes pelos autores da obra didática na construção de sentido de poemas líricos.

Entre as contribuições de nossa investigação para a análise de livros didáticos em geral (não só para aqueles baseados na análise dialógica do discurso), destacamos o fato de que o trabalho com a compreensão leitora não pode se encerrar na identificação de informações explícitas presentes nos poemas líricos, mas deve consistir na análise das relações dialógicas (de adesão, discordância, interiluminação, etc.) que a voz do poeta estabelece com outras vozes.

Um segundo ponto que deveria ser levado em consideração na análise de livros didáticos é identificação dos conhecimentos explorados nos estudos dirigidos para que os alunos aprendam os saberes julgados importantes à construção de sentido de poemas, porque tais conhecimentos podem implicar numa perspectiva que concebe a participação do aluno de forma mais ou menos responsiva.

Por fim, uma terceira contribuição, que nasceu a partir da análise dos dados, mas que não havia sido prevista em nossos objetivos para o presente estudo, seria a questão dos saberes que os alunos precisariam aprender, à luz da análise dialógica do discurso, no sentido de compreenderem poemas líricos. Pensamos, mesmo que provisoriamente em virtude da complexidade do tema, que os saberes considerados importantes pelos autores da obra didática para o ensino da compreensão leitora de um poema lírico, apontados por nós como um dos pontos positivos da obra, poderiam servir como parâmetro para o que se espera que o aluno aprenda.

Desse modo, o trabalho com a compreensão leitora de poemas líricos deve privilegiar, entre outros saberes, a análise: i) das relações dialógicas que um poeta estabelece com outros poetas dentro da cadeia discursiva da criação poética; ii) de aspectos temático-composicionais e estilísticos recorrentes na obra de um poeta e de uma estética ou movimento literário; iii) do posicionamento discursivo que um poeta assume ao se inserir na cadeia discursiva da criação poética e que está latente nos aspectos temático-composicionais e estilísticos de sua obra; iv) do posicionamento discursivo que um poeta assume diante de questões que dizem respeito à condição humana, visto que a criação poética é uma atividade social, portanto, não se refere apenas a individualidade do poeta; v) da relação que pode ser estabelecida entre os implícitos de um poema e os conhecimentos partilhados pelos indivíduos de uma mesma cultura.

Vale salientar que esses saberes não podem ser trabalhados de maneira estanque, ou seja, não se deve, por exemplo, solicitar que um aluno analise os aspectos temático-composicionais de um poema sem relacioná-los com o posicionamento discursivo do poeta. A relação entre esses dois aspectos, por sua vez, requisita a análise da inserção do poeta de uma determinada maneira na cadeia discursiva da criação poética. Inserindo-se de determinado modo nessa cadeia literária, o poeta também avalia, simbolicamente, as questões da condição humana sob uma determinada ótica estética. Toda essa teia de relações aponta para relações entre a literatura e o mundo, demonstrando, assim, que a necessidade, defendida por Bakhtin, de fazer com que houvesse uma interação entre o mundo da vida e o mundo da cultura parece bastante produtiva no ensino da compreensão leitora, seja de poemas líricos, seja de outros gêneros discursivos.

Os resultados apresentados neste estudo nos fizeram pensar sobre futuras investigações, que poderiam ser resumidas nos seguintes pontos:

- a) observar o tratamento dispensado à compreensão leitora de outros gêneros literários em livros didáticos do Ensino Médio que contam com as contribuições da análise dialógica do discurso;
- b) identificar que saberes são considerados necessários à compreensão leitora de poemas líricos em livros didáticos do Ensino Médio que adotam um referencial teórico distinto da análise dialógica do discurso.

Por fim, poderíamos dizer que os resultados da atual investigação servem também para que a formação inicial e continuada do professor de língua(gem) seja repensada, de modo que o currículo da graduação em Letras apresente uma configuração na qual as questões sobre a língua(gem) e seu ensino sejam vistas de forma mais integrada.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de.; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor. Alternativas metodológicas.** 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem.** São Paulo: Parábola, 2004.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica.** Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza para uso didático com base na edição inglesa, de I. R. Titunik, Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics, publicada em VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. Freudism. New York: Academic Press, [1926] 1976. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/96529004/M-Bakhtin-Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte>>. Acesso em: 26 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato.** Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza com fins didático-acadêmicos a partir da edição americana, de Vadim Liapunov, Toward a philosophy of the act. Austin: University of Texas Press, [1919-1921] 1993. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAA-0sAG/bakhtin-filosofia-ato>>. Acesso em: 19 out. 2012.

\_\_\_\_\_. O autor e a personagem na atividade estética. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** Tradução direta do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1922-1924] 2011. p. 3-192.

\_\_\_\_\_. O discurso no romance. In: \_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance.** Tradução direta do russo de Aurora Fornoni Bernadinni, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. 5. ed. São Paulo: Annablume: Hucitec, [1934-1935] 2002. p. 71-210.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** Tradução direta do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1952-1953] 2011. p. 261-306.

\_\_\_\_\_. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: \_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e Estética**: a teoria do romance. Tradução direta do russo de Aurora Fornoni Bernadiri, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. 5. ed. São Paulo: Annablume: Hucitec, [1924] 2002. p. 13-70.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo e notas de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1929; 1961-1962] 2005.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **O texto escolar**: uma história. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

BEZERRA, Paulo. Prefácio à segunda edição brasileira. In: BAKHTIN. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo e notas de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1929; 1961-1962] 2005. p. v-xii.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008. cap 1, p. 9-31.

\_\_\_\_\_. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. **Guia de livros didáticos PNLD 2012**: Língua Portuguesa. Brasília : MEC/SEB, 2011.

BRIK, Osip. Ritmo e sintaxe. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira. (Org.). **Teoria da Literatura**: formalistas russos. 2. ed. Porto Alegre: [1920-1927] 1976. cap. 10, p. 131-139.

BUNZEN JÚNIOR, Clécio dos Santos. Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso. 2005. 168f. Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CARA, Salete de Almeida. **A poesia lírica**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

CEREJA, Roberto William; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 6. ed. São Paulo: Atual, 2008a.

\_\_\_\_\_. Manual do professor. In: \_\_\_\_\_. **Português: linguagens**. 6. ed. São Paulo: Atual, 2008b. p. 3-32.

CHKLOVSKI, Viktor. A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira. (Org.). **Teoria da Literatura: formalistas russos**. 2. ed. Porto Alegre: [1917] 1976. cap. 1, p. 39-56.

CHIAPPINI, Ligia. **Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_.; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; ZILBERMAN, Regina. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. cap. 3, p. 61-79.

CUNHA-LIMA, Maria Luiza; KOCH, Ingedore Villaça. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. vol. 3, cap. 7, p. 251-300.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EIKHENBAUM, Boris. A teoria do “Método Formal”. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira. (Org.). **Teoria da Literatura: formalistas russos**. 2. ed. Porto Alegre: [1925] 1976. cap. 1, p. 3-38.

FARACO, Carlos Alberto. Estudos Pré-saussurianos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009a. vol. 3, cap. 1, p. 27-52.

\_\_\_\_\_. **Linguagem & diálogo: as ideias do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009b.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008. cap 7, p. 161-193.

\_\_\_\_\_. Leitura e dialogismo. In: RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker; ZILBERMAN, Regina. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. cap. 2, p. 41-59.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007. cap. 5, p. 39-46.

ILARI, Rodolfo. O Estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Org.). **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. vol. 3, cap. 2, p. 53-92.

JIRMUNSKI, Viktor. Sobre a questão do “Método Formal”. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira. (Org.). **Teoria da Literatura**: formalistas russos. 2. ed. Porto Alegre: [1923] 1976. cap. 3, p. 57-70.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 11. ed. São Paulo: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Linguística Textual**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2010.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Língua e literatura**: uma questão de educação? São Paulo: Papyrus, 2001.

MACHADO, Irene. Os gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. cap. 7, p. 151-166.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. Tradução direta do francês de Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008. cap. 5, p. 115-131.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de Português**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. cap. 3, p. 48-61.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2011.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009. cap. 5, p. 83-102.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. São Paulo: Contexto, [1928] 2012.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Ensino de língua materna, enunciado e ato ético. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA, 15, 2008, Montevideo. **Anais eletrônicos do XV Congresso Internacional de La Asociación de Lingüística y Filología de América Latina**. Montevideo: Universidade de La República, 2008. p.1-9. Disponível em: <[http://alfal.easyplanners.info/programa/programaExtendido.php?sala\\_=Sala%202501&dia\\_=Martes%2019%20de%20agosto](http://alfal.easyplanners.info/programa/programaExtendido.php?sala_=Sala%202501&dia_=Martes%2019%20de%20agosto)>. Acesso em: 20 out. 2012.

PAULINO, Graça. Leitura literária: encenação e enunciação. In.: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia. **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005, p. 138-154.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem e análise linguística:



diagnóstico para propostas de intervenção. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2007, Florianópolis. **Anais eletrônicos do I Congresso Latino-americano sobre Formação de Professores de Línguas**. Recife: UFSC, 2007. p. 824-836. Disponível em: <[http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/pagina\\_principal1.htm](http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/pagina_principal1.htm)>. Acesso em: 11 out. 2012.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. A língua como objeto da Linguística. In: FIORIN, José Luiz. (Org.). **Introdução à Linguística**: objetos teóricos. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006. vol. 1, p. 75-93.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2009. cap. 6, p. 103-116.

RAMOS, Helio Castelo Branco. O letramento literário no livro didático do Ensino Médio. **Ao pé da letra**: revista dos alunos da graduação em Letras, Recife, v. 11.1, p. 27-47, jan./jul. 2009. Disponível em: <[http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/Volume%2011.1/vol11.1-Helio\\_Castelo\\_Branco\\_Ramos.pdf](http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/Volume%2011.1/vol11.1-Helio_Castelo_Branco_Ramos.pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Avaliar rima com ensinar?** Uma análise da compreensão leitora de poemas no livro didático do Ensino Médio. In: LIRA, Bruno Carneiro. **Linguagem e ensino: realidades que se inter cruzam**. São Paulo: Paulinas, 2012.

SALUM, Isaac Nicolau. Prefácio à edição brasileira. In: SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 33. ed. São Paulo: Cultrix, [1916] 2011. p. xiii-xxiii.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 33. ed. São Paulo: Cultrix, [1916] 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Escritos de Linguística Geral**. Organizados e editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler com a colaboração de Antoinette Weil. Tradução de Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lucia Franco. São Paulo: Cultrix, 2004.

STAIGER, Emil. **Conceitos Fundamentais da poética**. Tradução de Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1977.

STALLONI, Yves. **Os gêneros literários**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

SOARES, Magda. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: BRANDÃO, Heliana Maria Brina; EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. O Livro didático como fonte para a História da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes. (Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, Belo Horizonte: CEALE, 2009. cap. 2, p. 31-76.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005a. cap. 1, p. 11-36.

\_\_\_\_\_. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005b. cap. 5, p. 103-121.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do Círculo Bakhtin/Volochínov/Medvedev**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

SOUZA, Jefferson Cleiton de. **A nova hermenêutica e teoria da recepção em Jauss e Ricoeur**. 2011. 82f. Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Formação da Teoria da Literatura**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico; Niterói: Universidade Federal Fluminense/EDUFF, 1987.

SOARES, Angélica Maria Santos. A crítica. In: SAMUEL, Rogel. (Org.). **Manual de Teoria Literária**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. cap. 5, p. 90-128.

TEIXEIRA, Ivan. O Formalismo Russo. **Cult: revista brasileira de Literatura**, [São Paulo], n. 13, p. 36-39, ago. 1998. Disponível em: <[http://textoterritorio.pro.br/alexandrefaria/recortes/cult\\_fortunacritica\\_2.pdf](http://textoterritorio.pro.br/alexandrefaria/recortes/cult_fortunacritica_2.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2012.

TEZZA, Cristovão. **Entre a poesia e a prosa: Bakhtin e o formalismo russo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TOMACHEVSKI, Boris. Sobre o verso. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira. (Org.). **Teoria da Literatura: formalistas russos**. 2. ed. Porto Alegre: [1927] 1976. cap. 11, p. 141-153.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TYNIANOV, Juri. Da evolução literária. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira. (Org.). **Teoria da Literatura: formalistas russos**. 2. ed. Porto Alegre: [1927] 1976. cap. 8, p. 105-118.

## ANEXOS

## ANEXO 01 – REPRODUÇÃO DA SEÇÃO LEITURA DO LD PORTUGUÊS: LINGUAGENS NAS PÁGINAS 121-122

De acordo com as teorias do filósofo grego Epicuro, o homem deve buscar uma vida de prazeres naturais, de equilíbrio, sem paixões violentas. Ricardo Reis, numa atitude tipicamente epicurista, desconfia da felicidade extrema; por isso a evita ou a controla com a razão.

Enquanto a visão de mundo de Caeiro reside no objeto, nas coisas, a de Reis é extraída das próprias ideias, da abstração filosófica.

Ricardo Reis, enfim, é um neoclássico, por várias razões: pelo espírito grave e estilo elevado; pela busca de perfeição e equilíbrio; pelo intelectualismo e convencionalismo; pela frieza e distanciamento na relação amorosa; pela presença da mitologia pagã.



Só o ter flores pela vista fora  
Nas áleas largas dos jardins exatos  
Basta para podermos  
Achar a vida leve.

De todo o esforço seguremos quedas  
As mãos, brincando, pra que nos não tome  
Do pulso, e nos arraste.  
E vivamos assim,

Buscando o mínimo de dor ou gozo,  
Bebendo a goles os instantes frescos,  
Translúcidos como água  
Em taças detalhadas.

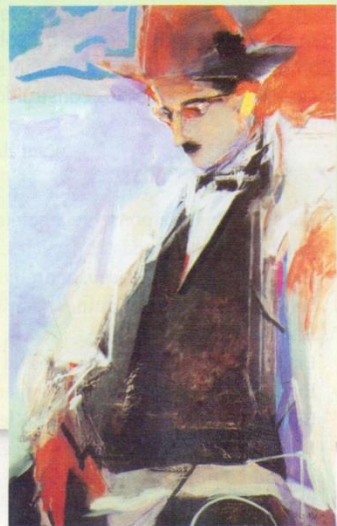
Da vida pálida levando apenas  
As rosas breves, os sorrisos vagos,  
E as rápidas carícias  
Dos instantes volúveis.

Pouco tão pouco pesará nos braços  
Com que, exilados das supernas luzes,  
Escolhermos do que fomos  
O melhor pra lembrar

(*Obra poética*, p. 257-8.)

Quando, acabados pelas Parcas, formos,  
Vultos solenes de repente antigos,  
E cada vez mais sombras,  
Ao encontro fatal

Do barco escuro no soturno rio,  
E os nove abraços do horror estígio,  
E o regaço insaciável  
Da pátria de Plutão.



Fernando Pessoa (1986), por Julio Pomar.

álea: fileira de arbustos ou de árvores.

estígio: relativo a Estige, rio do inferno na mitologia grega.

Parcas: entidades que, segundo a mitologia, fiavam, enovelavam e cortavam o fio da vida.

Plutão: deus do fogo.

queda: caída.

regaço: cavidade formada por vestuários entre os joelhos e a cintura de quem está sentado; colo.

superna: superior.

**L.** O poema apresenta um conteúdo filosófico, desenvolvendo reflexões acerca de como viver. De acordo com a concepção do eu lírico:

- De que forma deve ser o relacionamento com a pessoa amada? Retire do poema um trecho que comprove sua resposta. Não deve ser um envolvimento profundo: "seguremos quedas / As mãos, brincando", "E vivamos assim, / Buscando o mínimo de dor ou gozo".
- O que se leva da vida? Retire do poema um trecho que comprove sua resposta.

Levem-se as boas lembranças: "Escolhermos do que fomos / O melhor pra lembrar", "levando apenas / As rosas breves, os sorrisos vagos".



2. Ao refletir sobre a vida, o eu lírico acaba por expressar também seu ponto de vista sobre a morte. Qual é o significado da morte para o eu lírico?

A morte é vista como algo natural, como se fosse determinação do destino. Sua filosofia de "viver bem" pressupõe uma forma de "morrer bem".

3. O poema apresenta várias características que podem ser relacionadas com a tradição da cultura clássica greco-latina. Identifique, no poema, atitudes, trechos ou ideias que exemplifiquem as seguintes características da tradição clássica:

a) racionalismo; O controle das emoções e dos impulsos: "Buscando o mínimo de dor ou gozo".

b) universalismo; Suas reflexões sobre vida e morte transcendem o plano individual; o eu lírico defende uma concepção de vida e morte que diz respeito a todos, que é universal.

c) mitologia pagã. Referências à Estige, às Parcas e a Plutão.

4. No plano das ideias, como se vê, o poema se filia à tradição clássica. Observe-o agora no plano da expressão: a estrofação, a métrica, o vocabulário e as construções sintáticas dos versos. Esses aspectos formais estão em sintonia com o plano das ideias? Por quê?

Sim, formalmente o poema apresenta características da tradição clássica: estrofação rígida, versos brancos e metrificados (dícticos de 10 e de 6 sílabas poéticas se alternando), vocabulário e sintaxe cultos.

### Álvaro de Campos: a energia futurista

Dos três heterônimos, Álvaro de Campos é o mais afinado com a tendência modernista, particularmente com o Futurismo. Engenheiro formado em Glasgow, conforme a biografia que Pessoa criou para ele, Campos é um homem voltado para o *presente*, apesar de trazer consigo saudades do tempo de menino.

Como seu mestre Alberto Caeiro, emprega o verso livre. Seu verso contém, porém, uma energia explosiva, que o difere da quase poesia em prosa de Caeiro. Procurando transmitir o espírito do mundo moderno, um mundo de máquinas, de multidões e de velocidade, a poesia de Álvaro de Campos é solta às vezes desleixada, febril, verdadeira inspiração sem comando, cheia de gritos que exclamam e interrogam. Tais traços revelam a influência do poeta americano Walt Whitman sobre Álvaro de Campos ou sobre Fernando Pessoa.

Como Caeiro, também Campos é sensacionista. Entretanto, o sensacionismo que o caracteriza é moderno, construído a partir das sensações da vida urbana e industrial:

Eia comboios, eia pontes, eia hotéis à hora do jantar  
Eia aparelhos de todas as espécies, férreos, brutos, mínimos,  
Instrumentos de precisão, aparelhos de triturar, de cavar,  
Engenhos, brocas, máquinas rotativas!  
Eia! eia! eia!  
Eia eletricidade, nervos doentes da Matéria!  
Eia telegrafia-sem-fio, simpatia metálica do Inconsciente!  
Eia túneis, eia canais, Panamá, Kiel, Suez!  
Eia todo o passado dentro do presente!  
Eia todo o futuro já dentro de nós! eia!  
Eia! eia! eia!

(Obra poética, cit.)



Álvaro de Campos, por Almada Negreiros.

Na poesia de Álvaro de Campos se verificam três fases: a fase decadentista, ligada à poesia do final do século XIX; a futurista, em que se destaca o poema "Ode marítima", publicado com escândalo na revista *Orpheu*; e a fase pessoal, de descontentamento e aridez interior.

A fase final de Campos, em que o poeta aparece como cosmopolita melancólico e devaneador, aproxima-o do ortônimo Fernando Pessoa ele-mesmo, pela presença da saudade da infância e da dor de pensar.

## ANEXO 02 – REPRODUÇÃO DA SEÇÃO LEITURA DO LD PORTUGUÊS: LINGUAGENS NA PÁGINA 26

e Aldir Blanc também exploram aspectos grotescos da realidade, como o submundo urbano do Rio de Janeiro, com suas carências e decrepitude moral. Aldir Blanc chega, inclusive, a parodiar o poema "Vandalismo", de Augusto dos Anjos, na canção "Bandalhismo", que integra o disco *Bandalhismo*, de 1980.



### Leitura

#### Psicologia de um vencido

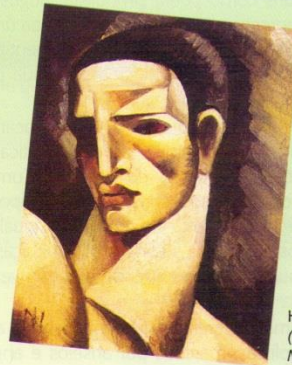
Eu, filho do carbono e do amoníaco,  
Monstro de escuridão e rutilância,  
Sofro, desde a epigênese da infância,  
A influência má dos signos do zodíaco.

Profundissimamente hipocondríaco,  
Este ambiente me causa repugnância...  
Sobe-me à boca uma ânsia análoga à ânsia  
Que se escapa da boca de um cardíaco.

Já o verme — este operário das ruínas —  
Que o sangue podre das carnificinas  
Come, e à vida em geral declara guerra,

Anda a espreitar meus olhos para roê-los,  
E há-de deixar-me apenas os cabelos,  
Na frialdade inorgânica da terra!

(Augusto dos Anjos. *Eu e outros poemas*, cit., p. 60.)



Coleção Particular

Homem Cubista  
(1928), de Ismael  
Nery.

**epigênese:** teoria da formação dos seres por gerações graduais.

**frialdade:** frieza.

**hipocondríaco:** aquele que se preocupa excessivamente com a própria saúde; aquele que se sente deprimido ou com tristeza profunda.

**rutilância:** brilho intenso.

1. A linguagem do poema surpreende e modifica uma tradição poética brasileira, em grande parte construída com base em sentimentalismo, delicadezas, sonhos e fantasias.
  - a) Destaque do texto vocábulos empregados poeticamente por Augusto dos Anjos e tradicionalmente considerados antipoéticos. *Carbono, amoníaco, epigênese, hipocondríaco, verme, etc.*
  - b) De que área do conhecimento humano provêm esses vocábulos? *Provêm da ciência, particularmente da Química.*
2. O poema pode ser dividido em duas partes: a primeira trata do próprio eu lírico; a segunda, da morte.
  - a) Como o eu lírico encara a vida e a si mesmo nas duas primeiras estrofes? *Vê a vida e a si mesmo de forma pessimista, pois entende que o homem é matéria, química, e considera que tudo caminha para a destruição.*
  - b) Que enfoque é dado à morte nas duas últimas estrofes?  
*A morte é considerada o destino final e fatal de toda forma de vida. Cabe ressaltar também a crueldade do tratamento dado à morte, representada pela imagem do verme a comer "sangue podre".*
3. O título é uma espécie de síntese das ideias do poema. Justifique-o.  
*Embora o título contenha a palavra psicologia, o poema detém-se a tratar da matéria das substâncias químicas que formam o eu, evitando maior introspecção. Apesar disso, é possível constatar o negativismo interior do eu lírico, que se considera "vencido" em virtude da fragilidade física do ser humano e da força implacável da morte.*
4. O poema é centrado no eu. Apesar disso, pode-se dizer que suas ideias são universalizantes? Justifique.  
*Sim, porque a condição humana retratada pelo poema (constituição e fragilidade física do ser humano, fatalidade da morte) não é exclusiva do eu lírico, mas universal.*
5. Identifique no texto ao menos uma característica naturalista e outra simbolista.  
*A característica naturalista do poema está no cientificismo; a característica simbolista encontra-se na visão decadentista do eu lírico sobre a vida.*

### Para quem quer mais

Se você deseja aprofundar os seus conhecimentos sobre a literatura pré-modernista, leia os textos a seguir e, posteriormente, sozinho, em dupla ou em grupo, procure resolver as questões propostas pelo **Roteiro de estudo**. O poema "Budismo moderno" foi musicado pelo compositor Arnaldo Antunes e encontra-se no CD *Ninguém*. *Professor: Se possível, apresente a canção de Arnaldo Antunes aos alunos.*



## ANEXO 02 – REPRODUÇÃO DA SEÇÃO LEITURA DO LD PORTUGUÊS: LINGUAGENS NAS PÁGINAS 53-54

Quando se iniciou a leitura de poemas e fragmentos de prosa, a plateia teve reações surpreendentes, ora rindo, relinchando, latindo, gritando, ora aplaudindo.

No intervalo entre uma parte e outra do programa, na escadaria do *hall* do teatro, Mário de Andrade fez, em meio a caçoadas e ofensas, uma pequena palestra sobre as artes plásticas ali expostas. Vinte anos depois, Mário de Andrade assim se referiu a esse episódio: "Como pude fazer uma conferência sobre artes plásticas, na escadaria do Teatro, cercado de anônimos que me caçoavam e ofendiam a valer?...".

Na segunda parte do programa, um número de dança e o concerto de Guiomar Novaes acalmaram os ânimos da plateia.

### A importância da Semana

A Semana de Arte Moderna, vista isoladamente, não deveria merecer tanta atenção. Os jornais da época, por exemplo, não lhe dedicaram mais do que algumas poucas colunas e a opinião pública ficou distante. Seus participantes não tinham sequer um projeto artístico comum; unia-os apenas o sentimento de liberdade de criação e o desejo de romper com a cultura tradicional. Foi, portanto, um acontecimento bastante restrito aos meios artísticos, principalmente de São Paulo.

Apesar disso, a Semana foi aos poucos ganhando uma enorme importância histórica. Primeiramente porque representou a confluência das várias tendências de renovação que, empenhadas em combater a arte tradicional, vinham ocorrendo na cultura brasileira antes de 1922. Mário de Andrade, em 1942, em uma conferência comemorativa dos vinte anos da Semana de Arte Moderna, afirmou: "O Modernismo, no Brasil, foi uma ruptura, foi um abandono de princípios e de técnicas consequentes, foi uma revolta contra o que era a Inteligência nacional".

Em segundo lugar porque conseguiu chamar a atenção dos meios artísticos de todo o país e, ao mesmo tempo, aproximar artistas com ideias modernistas que até então se encontravam dispersos. A partir daí, em São Paulo e em várias outras cidades de todo o país, formaram-se grupos de artistas e intelectuais que fundaram revistas de arte e literatura, publicaram manifestos, enfim, levaram adiante e aprofundaram o debate acerca da arte moderna.

Além disso, a Semana, ao aproximar artistas de diferentes áreas — escritores, poetas, pintores, escultores, arquitetos, músicos e bailarinos —, permitiu o intercâmbio de ideias e de técnicas, o que ampliaria os diversos ramos artísticos e os atualizaria em relação ao que se fazia na Europa.

Os reflexos da Semana fizeram-se sentir em todo o decorrer dos anos 1920, atravessaram a década de 1930 e, de alguma forma, têm relação com a arte que se faz hoje.



Organizadores da Semana de Arte Moderna: de pé, entre outros, Manuel Bandeira (de óculos e gravata-borboleta); Mário de Andrade e Guilherme de Almeida (atrás das cadeiras); Paulo Prado (de bigode, ao centro); Gofredo Silva Telles (último à direita). Sentado no chão, Oswald de Andrade.

Album de Tarsila do Amaral, 1922-28, 9 x 12 cm, cod. Thais Amaral Perroz, SP, fotógrafo anônimo

Cod. César Luiz Pires de Melo

Brecheret,  
o de artes  
Moderna.

sentação

intitulada  
nista, em  
derna. À  
Almeida e  
bos.

nterior, a  
Semana.  
negava a  
fendia a  
ção e, ao



O poema a seguir, "Os sapos", de Manuel Bandeira, foi declamado por Ronald de Carvalho no segundo sarau da Semana, sob vaias e gritarias. O público, durante a leitura, gritava em uníssono: "Foi, não foi!".

### Os sapos

Enfunando os papos,  
Saem da penumbra,  
Aos pulos, os sapos.  
A luz os deslumbra.

Em ronco que aterra,  
Berra o sapo-boi:  
— "Meu pai foi à guerra!"  
— "Não foi!" — "Foi!" — "Não foi!".



O sapo-tanoeiro  
Parnasiano aguado,  
Diz: — “Meu cancioneiro  
É bem martelado.

Vede como primo  
Em comer os hiatos!  
Que arte! E nunca rimo  
Os termos cognatos.

O meu verso é bom  
Frumento sem joio.  
Faço rimas com  
Consoantes de apoio.

Vai por cinquenta anos  
Que lhes dei a norma:  
Reduzi sem danos  
A fôrmãs a forma.

Clame a saparia  
Em críticas céticas:  
Não há mais poesia,  
Mas há artes poéticas...”

Urna o sapo-boi:  
— “Meu pai foi rei” — “Foi!”  
— “Não foi!” — “Foi!” — “Não foi!”.

Brada em um assomo  
O sapo-tanoeiro:  
— “A grande arte é como  
Lavor de joalheiro.

Ou bem de estatuário.  
Tudo quanto é belo,  
Tudo quanto é vário,  
Canta no martelo”.

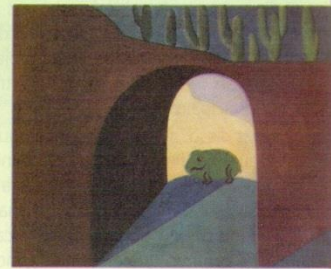
Outros, sapos-pipas  
(Um mal em si cabe),  
Falam pelas tripas:  
— “Sei!” — “Não sabe!” — “Sabe!”.

Longe dessa grita,  
Lá onde mais densa  
A noite infinita  
Verte a sombra imensa;

Lá, fugido ao mundo,  
Sem glória, sem fé,  
No perau profundo  
E solitário, é

Que soluças tu,  
Transido de frio,  
Sapo-cururu  
Da beira do rio...

Professor: Prepare dois alunos para fazerem a leitura ou a declamação do poema, de modo que um leia as falas entre as aspas e o outro as demais partes do poema. Depois promova uma segunda leitura e peça à classe que participe, falando o refrão “Não foi!”, “Foi”, enquanto o poema é lido ou declamado.



O sapo (1928), da pintora modernista Tarsila do Amaral.

(Estrela da vida inteira. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1970. p. 51-2.)

**cético:** cheio de dúvida.

**cognatos:** termos que têm o radical em comum, como, por exemplo, *pedra* e *pedreiro*.

**frumento:** o melhor trigo.

**joio:** planta que nasce entre o trigo e prejudica seu desenvolvimento.

**perau:** barranco, abismo.

**transido:** penetrado, repassado de frio, dor ou medo.

- Os modernistas dos anos 1920 frequentemente tinham atitudes de ironia, deboche e crítica em relação à cultura oficial. A própria crítica a poetas do passado, identificados como “sapos”, a provável referência ao pai de Olavo Bilac, herói na Guerra do Paraguai; o emprego de expressões como “parnasiano aguado”.
  - Aponte no poema um exemplo de ironia ou deboche.
  - Que movimento literário, visto como representante da cultura oficial, é satirizado? Comprove sua resposta com elementos do texto. O Parnasianismo, que tinha uma concepção formalista de arte. A referência ao movimento se encontra na expressão “parnasiano aguado” e nos versos “— A grande arte é como / Lavor de joalheiro”, que lembram o poema “A profissão de fé”, de Olavo Bilac.
  - A fala do sapo-tanoeiro, delimitada pelas aspas, veicula o princípio básico do movimento literário satirizado. Qual é esse princípio? O princípio da perfeição formal.
- Explique a oposição feita entre poesia e artes poéticas na 7ª estrofe. Considerando que são os sapos que estão falando, poesia corresponde à “verdadeira poesia”, na concepção parnasiana, ou seja, perfeita formalmente; em oposição a ela, as “artes poéticas”, vistas com desprezo, correspondem à poesia de orientação modernista.
- Faça uma pesquisa, no dicionário ou com o professor de Biologia, sobre os quatro tipos de sapo mencionados no poema: sapo-boi, sapo-tanoeiro (ou ferreiro), sapo-cururu e sapo-pipa. Depois responda:
  - De que modo o poeta sugere o som característico dos sapos? Empregando expressões e versos bastante rimados, que têm uma função onomatopéica no texto, como “— Não foi!” / — “Foi!” / — “Não foi!”.
  - Na hierarquia dos sapos, pelo critério da raridade, qual dos sapos mencionados é o mais simples e comum em nosso país? O sapo-cururu.
  - Nesse poema, os sapos são metáforas de tendências estéticas da literatura brasileira. Considerando-se a condição precária (“Sem glória, sem fé”) do sapo-cururu, o que ele pode representar no cenário cultural brasileiro? Pode representar o nascer de uma nova poesia ou arte brasileira: simples, cotidiana e à margem da “grita” acadêmica.