

O DIALOGISMO COMO POTENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO AO ENSINO (DE LITERATURA): NO HORIZONTE DE BAKHTIN E O CÍRCULO

Wilder Kleber Fernandes de Santana *
Valdemir Miotello **

Resumo: Este trabalho mobilizou estudos sobre o dialogismo e as relações dialógicas, categorias centrais no pensamento de Bakhtin e o Círculo, no intuito de perceber como podem se aplicar ao ensino. Para tanto, delimitou-se como objetivo analisar o dialogismo como potencial teórico-metodológico ao ensino de literatura, especificamente no Ensino Médio escolar. Sob horizonte do pensamento de Bakhtin e o Círculo é possível tecer metodologias de ensino eficazes, as quais enriqueçam a compreensão de linguagem que é constituída em sala de aula. Faz-se necessário que um professor de literatura explore as fronteiras discursivas do texto, ao explorar não apenas a forma (se é soneto, verso livre, haikai) nem o material (verbal ou imagético, escultura de mármore ou de madeira), mas sobretudo todos esses elementos articulados com o conteúdo situado historicamente. Após as discussões teóricas, averiguou-se como o dialogismo se concretiza analiticamente, em um poema de Almeida Garret, intitulado “Este Inferno de amar!”, presente em seu livro Folhas Caídas. Nas conclusões, percebeu-se que, através da metodologia dialógica, diversos campos de saber foram explorados, de modo que foi possível despertar nos sujeitos alunos capacidade crítica de leitura e compreensão, com pontos de vista plurais, sob prisma alteritário.

Palavras-chave: Dialogismo. Ensino. Literatura.

DIALOGISM AS THEORETICAL-METHODOLOGICAL POTENTIAL TO THE TEACHING (OF LITERATURE): IN THE WEAVES OF BAKHTIN AND THE CIRCLE

Abstract: This paper has mobilized studies on dialogism and dialogical relations, central categories in Bakhtin 's thinking and the circle, in order to understand how they can be applied to teaching. For this, the objective was to analyze dialogism as a theoretical-methodological potential for teaching literature, specifically in high school. Under the horizon of Bakhtin's thought and the Circle, it is possible to devise effective teaching methodologies, which enrich the understanding of language that is constituted in the classroom. It is necessary for a professor of literature to explore the discursive frontiers of the text by exploring not only the form (whether it is sonnet, free verse, haiku) or material (verbal or imagery, marble or wood carving), but above all all these elements articulated with the content situated historically. After the theoretical discussions, it was investigated how dialogism concretises itself analytically, specifically in a poem by Almeida Garret entitled “This Inferno to love!”, present in his book Fallen Leaves. In the conclusions, it was noticed that, through the dialogic methodology, several fields of knowledge were explored so that it can awaken in the subjects students a critical reading and comprehension capacity, with plural points of view, from an alternative perspective.

Keywords: Dialogism. Teaching. Literature.

Introdução

Pesquisas fundamentadas nos (e/ou direcionadas pelos) pressupostos teórico-metodológicos de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev tem aguçado o senso crítico de muitos estudiosos, com intensidade no século XXI, após a concretização de traduções

das obras de Bakhtin e o Círculo, como *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017 [1929]), *Estética da criação verbal* (2006 [1979]), *O método formal nos estudos literários* (2016 [1928]) e *Questões de estilística no ensino da língua* (2013 [1952-53]).

Diante das interpretações sobre o dialogismo e os gêneros do discurso, especialmente a concepção de estilo atribuída no panorama dos estudos literários¹, percebe-se que as propostas teórico-metodológicas advindas do pensamento de Bakhtin (2006 [1979]), Volóchinov (2017 [1929]) e Medviédev (2016 [1928]) têm contribuído para potencializar o ensino (de línguas e de literatura). Pesquisadores brasileiros em perspectiva bakhtiniana, a exemplo de Brait (2013), Geraldi (2006), Ponzio (2008), Faraco (2011), e Santana (2018, 2019) têm apresentado propostas para (re)pensar o ensino de literatura com base nos princípios filosófico-sociológicos de Bakhtin e o Círculo. A partir desse lugar teórico, além dos aspectos estilístico-dialógicos² do gênero, os elementos básicos da teoria contribuem para potencializar processos de ensino e aprendizagem. Compreende-se, assim, que o arcabouço teórico bakhtiniano não configura uma rede linear de categorias unívocas, mas sobretudo conceitos produzidos em diferentes épocas e contextos, formulados a partir de estudos em interação, enunciação e gêneros do discurso.

A proposta de compreensão das relações alteritárias construída pelo Círculo de Bakhtin contribui para a formulação do enunciado como um elo da complexa rede de outros enunciados, estabelecendo com todos eles relações dialógicas de variados níveis e graus de complexidade. Nesse direcionamento argumentativo, tornam-se imprescindíveis os aspectos histórico-sociais para compreensão da linguagem e dos sujeitos que a mobilizam, em detrimento dos estudos monológicos, especificamente os da linguística de base estruturalista. Na interpretação de Renfrew (2017), o dialogismo não se constitui apenas como um aspecto da criatividade individual da linguagem no campo literário, mas sobretudo em dimensões que englobam os discursos do cotidiano, os não literários e os não verbais. A concepção dialógica de linguagem de Bakhtin amplia as reflexões sobre a língua para além da estrutura linguística e focaliza o discurso no seu contexto sócio-histórico-ideológico.

Volóchinov, em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2017 [1929]) engendra novas formas de conceber a linguagem a partir da crítica às duas tendências vigentes nos anos vinte do século XX: a estilística clássica, cujos fundamentos epistêmicos estão no idealismo alemão, e a objetivista que se baseia no estruturalismo

saussureano, situado nos estudos do sistema abstrato. Santana, em texto intitulado *Da lingüística estrutural à lingüística da enunciação: um percurso histórico-ideológico* (2019) afirma que a primeira tendência – esfera lingüística - tem Saussure (1857-1913) como seu maior representante, enquanto a segunda – literário-estilística –, Humboldt ([1769-1859]. Para o pesquisador, tais teorias não contemplam a complexidade existente na língua, motivo pelo qual Bakhtin e o Círculo instauram a terceira tendência a qual insere a linguagem e o sujeito situados em tecidos históricos. A abordagem dialógica transcendeu os limites das teorias existentes e contribuiu significativamente tanto para os estudos lingüísticos quanto para os estudos literários em diferentes dimensões de atividades das ciências humanas, assim como em manifestações culturais e estéticas.

Dentre o conjunto de obras de Bakhtin e o Círculo, aqui apresentamos uma reflexão sobre as relações possíveis entre os objetos lingüístico e discursivo, tomando como base conceitual *Questões de estilística no ensino da língua*³. Nessa obra, Bakhtin (2013) reflete sobre problemas ligados aos métodos de ensino da Rússia, articulando procedimentos metodologicamente formais à perspectiva dialógica da linguagem. É em meio a esses descortinamentos semântico-axiológicos que vai sendo moldada a sua posição como profissional, preocupado com a construção dos sentidos atribuídos aos textos, ao propor uma metodologia que entrelaçasse leitura, escrita e produção de sentidos.

Este trabalho delimita como objetivo, portanto, apresentar o dialogismo como potencial teórico-metodológico ao ensino (de literatura) em salas de aula do Ensino Médio escolar, cujo cerne de orientação se concretiza na obra de Bakhtin e o Círculo. Após as discussões iniciais, nas sessões *Dialogismo e relações dialógicas: circunscrevendo os conceitos* e *Contribuições do dialogismo para o ensino (de literatura)*, averiguamos como isso se concretiza analiticamente, especificamente em um poema de Almeida Garret intitulado *Este Inferno de amar!*.

1 Dialogismo e relações dialógicas: circunscrevendo os conceitos

Bakhtin, na posição de professor do Ensino Médio e do Ensino Superior, contribuiu para os processos de ensino e aprendizagem, impulsionando-se para a importância do ensino de língua para os alunos, em especial os conteúdos gramaticais

(BRAIT, 2013 [1952-53]). Nesse sentido, quando a palavra é reenunciada sob a forma relativamente estável dos gêneros literários, promove sua dramatização (BAKHTIN, 2013 [1952-53]). Conforme Santana (2018a, p. 167), “Os princípios dialógicos da linguagem são essenciais para a interdiscursividade entre concepções ideológicas e o contemporâneo ensino de Literatura em amplas esferas da atividade humana”.

Antes, porém, de adentrarmos às contribuições de Bakhtin e o Círculo ao ensino, cabe refletir teoricamente sobre o dialogismo, e conseqüentemente o que são relações dialógicas.

A natureza dialógica da linguagem, como definição teórica, possui função primordial nas obras de Bakhtin e o Círculo. O dialogismo, no bojo das produções dos integrantes do Círculo, é considerado o princípio constitutivo da linguagem, em sua dimensão concreta, real. Na compreensão de Renfrew, “Essa vida ‘real’, portanto, não é algo que apenas ‘é’, passiva ou automaticamente: ela requer um engajamento ativo [...]” (RENFREW, 2017, p. 49). Bakhtin assevera que não há nem a primeira nem a última palavra, o princípio e o fim, e “[...] não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites).” (BAKHTIN, 2006 [1979]), p. 410).

Não existem “[...] palavras nem sentidos absolutamente mortos: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 410). No âmbito de possibilidades de renovação da palavra, os estudos bakhtinianos engendram o dialogismo, ou concepção dialógica da linguagem (SANTANA, 2018a). Afere-se, assim, que esta concepção é chamada de dialógica por circunscrever a linguagem (os discursos) e os sujeitos na coprodução de sentidos múltiplos, produzidos por um processo de interconstituição e intersubjetividade.

O dialogismo está diretamente concatenado à *práxis* da interação verbal, discursivizada por Volóchinov (2017 [1929]). Este estudioso se opõe a tendências formalistas vigentes nas décadas de 1920 e 1930, e potencializa a tese de que a expressão de um conteúdo produzida por um sujeito não ganha concretude no interior de seu pensamento. Em contrapartida, integraliza-se ativamente a partir de um ou mais interlocutores, que determina(m) as formas da enunciação dessa expressão (SANTANA, 2018b). Nessa direcionalidade semântica, Volóchinov nega que a linguagem seja o ato de enunciação proveniente de um único sujeito, mas consiste no “[...] produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]”

(VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 206). Assim, no manuscrito *Reformulação do livro sobre Dostoievski*, Bakhtin constrói proposições sobre o dialogismo vinculadas ao viver concreto de cada ser humano, na relação única com o outro, nas condições totais da vida:

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 348).

O princípio da interação, enquanto natureza dialógica da consciência humana, é decorrente dos estudos de Bakhtin no terreno da literatura, o que o impulsionou a desenvolver (ativamente) o conceito de dialogismo em contraposição à percepção monológica da enunciação cunhada pelos formalistas russos (SANTANA, 2018b). Um dos pontos de partida para estudar fenômenos literários sob prisma do dialogismo e o reconhecimento de uma ciência das ideologias (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]) foi o combate aos “[...] estudiosos de então, marxistas, linguistas, psicólogos e teóricos em geral das Ciências Humanas, ao colocar a questão da ideologia, ora na consciência, ora como um pacote pronto, advindo do mundo da natureza.” (MIOTELLO, 2013, p. 168). Foi necessário, portanto, reconstruir a tradição de análise da ideologia enquanto idealista/psicologizada (como algo pronto e acabado), e como subjetiva (espaço permanente na cabeça do ser humano).

Tal posicionamento, na ótica de Guedes, situa a linguagem via “[...] intersubjetividade em meio à reciprocidade das relações verbais, nas situações concretas da prática lingüística [...]” (GUEDES, 2017, p. 207). Sobre esse movimento do dirigir-se a outro(s), a interação que estabelecemos com a palavra alheia,

nunca é uma relação de equivalência, porque ela é concebida para um terceiro: o destinatário. Existem pelos menos outros dois com quem nos relacionamos ao falar: a pessoa de quem tomo as palavras e a pessoa a quem me dirijo. A relação é... triangular. (PONZIO, 2008, p. 103).

O dialogismo, ao pressupor sujeitos situados social e historicamente, com posicionamentos axiológicos, pontos de vista e tons expressivos, concebe o fortalecimento de uma linguística mais complexa, com elementos que transcendem o sistema interno da língua, gerindo sujeitos a partir de suas condições de produção, reflexos de horizontes enunciativos, ligados a uma exterioridade constitutiva da língua. Assim,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 229).

Nessa ambiência de compreensão, torna-se fundamental analisar o posicionamento científico de Medviédev, para quem “Todos os atos individuais participantes da criação ideológica são apenas os momentos inseparáveis dessa comunicação e são seus componentes dependentes.” (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 49-50), motivo pelo qual não podem ser desvinculados do processo social que os abarca. Em capítulo intitulado *A linguagem poética como objeto da poética*, Medviédev, na medida em que tece críticas ao sistema de isolamento objetual proposto pelos formalistas, afirma que “Qualquer enunciado é orientado para uma mensagem, para um ouvinte, para um leitor, em uma palavra, para outra pessoa, para uma determinada forma de comunicação social, qualquer que seja ela.” (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 152).

Essa contiguidade teórico-metodológica potencial norteia Ponzio a produzir uma *Crítica da razão dialógica*, em que, ao discutir sobre a aproximação de Bakhtin aos problemas da cultura, afirma que “[...] assume um interesse especial pelo que se refere à questão da razão dialógica, visto que põe em discussão a categoria de Identidade em favor da Alteridade.” (PONZIO, 2008, p. 236, grifos do autor).

No que respeita às relações dialógicas, Bakhtin afirma que “[...] são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 323). Nesse sentido, dois ou mais enunciados, postos em confronto em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), resultarão em relação dialógica. É nessa linha de raciocínio que, em aporte bakhtiniano, “[...] o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação entre

duas consciências (a do eu e a do outro); é o campo de encontro entre duas consciências, a zona do contato interior entre elas.” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 395-396).

Sobre concepções de ensino com base na interação, afirma Geraldi que “A língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. É no interior do seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo.” (GERALDI, 2006, p. 42). Nessas circunstâncias, para este pesquisador, o estudo da língua consiste em “[...] tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação.” (GERALDI, 2006, p. 42).

Ao argumentarem sobre polifonia e dialogismo como fenômenos que podem ser aplicados a ambientes de aprendizagem, Mendonça e Miotello (2015) salientam que é possível a interação como elemento chave a contribuir para a construção de saberes em ambientes de aprendizagem, uma vez que “[...] quando alunos e professores confrontam suas vozes umas com as outras e com as vozes presentes nos textos de leitura, criando discursos, eles estão, ao mesmo tempo, produzindo novos conhecimentos.” (MENDONÇA; MIOTELLO, 2015, p. 108). É nesse sentido que, na ótica dos pesquisadores, o grande desafio dos docentes nos ambientes de aprendizagem é mediar uma aula na qual haja interação. Santana, norteado pelas produções dos pensadores russos, afirma que

São essas relações, no mundo, que não apenas caracterizam o sujeito enquanto plural, mas conferem potencialização para o diálogo, uma vez que destaca a intersubjetividade da consciência, que não existe sendo unívoca, antes apenas interativa, em diálogo com outras consciências - ética do acontecimento único e singular do existir. SANTANA, 2018a, p. 82).

Compreende-se, então, que as relações dialógicas, concebidas como relações de sentido que se efetuam entre sujeitos conscientes e organizados, constituem um espaço densamente dialógico, uma arena ideológica cujas transmissões discursivas gerenciam e situam os sujeitos (em sua singularidade), os quais só são constituídos por seu(s) interlocutor(es), que é/são único(s). A palavra, nesse segmento dialógico, está em constante movimento, “[...] pois enquanto o sujeito é influenciado pelo meio por estar em contato com diferentes discursos repletos de vozes, ele também age

sobre o seu ambiente, transformando-o a partir das vozes que traz em seus discursos.” (MENDONÇA; MIOTELLO, 2015, p. 111).

Após tecermos breves considerações sobre as contribuições do dialogismo para o ensino, averiguamos como isso se concretiza analiticamente, especificamente em um poema de Almeida Garret intitulado *Este Inferno de amar!*. Para Bakhtin, o estilo está intrinsecamente ligado aos discursos em aspecto estrutural e funcional, cujos enunciados “[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo.” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 261). Nesse vetor argumentativo, é preciso atentar tanto aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua quanto às suas construções composicionais. Assim, faz-se necessário compreender como as formas gramaticais funcionam na articulação dos enunciados, uma vez que a gramática, sob horizonte de imanência, não é capaz de produzir significado para os alunos.

Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística. No estudo de alguns aspectos da sintaxe, aliás muito importantes, essa abordagem estilística é extremamente necessária. Isso ocorre, sobretudo, no estudo das formas sintáticas paralelas e comunicativas, isto é, quando o falante ou o escritor tem a possibilidade de escolher entre duas ou mais formas sintáticas igualmente corretas do ponto de vista gramatical. Nesses casos, a escolha é determinada não pela gramática, mas por considerações puramente estilísticas, isto é, pela eficácia representacional e expressiva dessas formas. (BAKHTIN, 2013, p. 24).

Fundamentados nessa perspectiva dialógica para potencialização do ensino, partimos do pressuposto bakhtiniano de que “[...] sem a abordagem estilística, o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado criativo, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria.” (BAKHTIN, 2013, p. 28). Conforme nos orienta Faraco, as relações dialógicas não podem ser interpretadas apenas como “[...] relações de ordem lógica, linguística (no sentido estrito do termo), psicológica, mecânica ou natural. São relações de sentido de um tipo especial que se estabelecem entre enunciados ou mesmo no interior de enunciados.” (FARACO, 2009, p. 66).

2 Relações dialógicas em um poema de Almeida Garret

Na presente seção, selecionou-se para análise dialógica o poema *Este Inferno de amar!*, de Almeida Garret, presente em seu livro *Folhas Caídas* (2002 [1853]). Faz-se interessante averiguar como, em sala de aula do Ensino Médio escolar, alguns⁴ movimentos da metodologia dialógica podem ser explorados para compreensão do enunciado.

Antes de adentrarmos nas etapas da análise, é preciso esclarecer que, na perspectiva de Bakhtin, a estilística propõe “[...] [a]judar os alunos a entenderem o que muda quando escolho esta ou aquela palavra, esta construção sintática em lugar de outra.” (BAKHTIN, 2013 [1952-53], p. 14). Em abordagem discursiva, além de esses aspectos direcionarem sentidos múltiplos, “[...] os tipos de discurso levam em conta mudanças por culturas e épocas [...] seriam as condições de percepção do som, as condições de identificação do signo, as condições da compreensão assimiladora da palavra.” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 369). Para Geraldi, atividades práticas que se desenvolvem na concepção de linguagem como forma de interação “[...] constituem subsídios para o professor, e ao mesmo tempo procuram demonstrar, na prática, articulação entre a atividade de sala de aula e a concepção interacionista da linguagem.” (2006, p. 59).

Assim, em aporte dialógico, professores devem nortear seus alunos considerando algumas etapas metodológicas: 1) Quem escreveu o poema? 2) Quando escreveu, e sob quais condições sócio-históricas? 3) Este escrito traz marcas ideológicas da época em que foi escrito? 4) É fruto de uma tradição literária? 5) Que outros discursos podem ser observados nesse discurso?

Desse modo, após explanação inicial do poema, o primeiro procedimento necessário para explicitar aos alunos é apresentar quem é o autor e a que movimento literário ele está concatenado. João Baptista da Silva Leitão de Almeida Garrett (1799 – 1854), caracterizado como o homem típico de seu tempo e de seu país (Portugal), primeira metade do século XIX, adere à revolução liberal e romântica. A singularidade de sua vida em aspecto pessoal e literário foi definida por uma superposição estética e temática transparecem as dicotomias ideológicas em que se debateu:

Sua inclinação para o Romantismo não foi radical: alinou-se entre os escritores sociais que estabeleceram uma linha de continuidade entre

os ideais libertários do Iluminismo e do Romantismo. Não há, pois, ruptura acentuada entre suas produções catalogadas dentro do Arcadismo e do Romantismo”. (ABDALA JUNIOR, 2007, p. 165).

Então, importa esclarecer as dualidades que constituíam sua personalidade: conservador e revolucionário. Sua “escola” literária de base fora o Arcadismo, inclinando-se para corrente iluminista (cabe ao professor contextualizar), ou seja, estabelecer as relações dialógicas. Neste tempo, Garrett desfrutava de sua criação poética, como define Moisés (2008), poemas de sabor arcádico.

Desse modo, para que os alunos compreendam o poema e possam relacioná-lo às suas condições de produção, é imprescindível explicar que Almeida Garret o escreve em um processo de transição relativa durante os últimos períodos do Arcadismo, estando mais alinhado ao contexto da estética romântica. Além disso, o teor nacionalista modulado influencia em seus escritos de tal forma que extravasa seus sentimentos afetivo-amorosos.

Regina Zilberman, em *Almeida Garret e o cânone Romântico* (1997), aborda aspectos formais definidores da estética romântica e delimita a dimensão nacionalista que perpassa a produção deste escritor português que, na expansão de sua poética, adquire visibilidade e influencia os críticos brasileiros. Em sua percepção,

Ainda que examine a linguagem poética desde a terminologia da retórica, Almeida Garrett entende a língua como elemento definidor da nacionalidade, sendo o escrever em português valor estético que recomenda as obras; some-se a essa visão linguística a rejeição das influências e da imitação, e ter-se-á a sintonia do autor com os pressupostos da estética romântica. (ZILBERMAN, 1997, p. 60).

Adstritos a essa leitura, entendemos que Almeida Garrett, em seus enunciados poéticos, instaura novo itinerário em que se depreende o processo de transição relativa com os diversos pressupostos pelos quais se utilizou durante os últimos períodos do arcadismo, e alinha-se ao contexto da estética romântica. Além disso, não permanece preso apenas a representações de teor nacionalista, pois seu discurso estético é modulado por outra ordem temática em que extravasa seus sentimentos afetivo-amorosos.

Após essa etapa inicial, o professor pode adentrar com instigações iniciais sobre as significações do poema. Exponha-se:

Este inferno de amar! (VIII)

Este inferno de amar - como eu amo! –
Quem mo pôs aqui n'alma ... quem foi?
Esta chama que alenta e consome,
Que é a vida - e que a vida destrói –
Como é que se veio a atear,
Quando - ai quando se há-de ela apagar?

Eu não sei, não me lembra: o passado,
A outra vida que dantes vivi
Era um sonho talvez... - foi um sonho-
Em que paz tão serena a dormi!
Oh!, que doce era aquele sonhar ...
Quem me veio, ai de mim!, despertar?

Só me lembra que um dia formoso
Eu passei... dava o Sol tanta luz!
E os meus olhos, que vagos giravam,
Em seus olhos ardentes os pus.
Que fez ela?, eu que fiz? - Não no sei;
Mas nessa hora a viver comecei... (GARRET, 2002 [1853], p. 26).

Tendo como base os pressupostos de Bakhtin em *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (2010 [1930-34]), faz-se necessário que um professor de literatura explore as fronteiras discursivas do texto. Que isso significa? Procurar explorar ao máximo não apenas a forma (se é soneto, verso livre, haicai) nem o material (verbal ou imagético, escultura de mármore ou de madeira), mas sobretudo todos esses elementos articulados com o conteúdo situado historicamente. É no imergir do conteúdo que surgirão todos os diálogos possíveis com outros discursos, os quais se dão nas fronteiras dos enunciados (SANTANA, 2018b).

Perguntas norteadoras, a iniciar pela primeira estrofe do poema garrettiano, podem ser feitas para despertar a curiosidade e senso crítico nos alunos: Que motivos podem existir para que o amar seja um inferno? Justamente por possuir características sentimentalmente contrárias, torna-se uma tormenta, quando não correspondido. Tanto se materializa nos puros momentos de admiração quanto nos prazerosos efeitos do toque. Agito e a melancolia se fundem, em estado profundo da alma. Tanto é percebida euforia erótica quanto desengano, pelo não ter certeza do amor alheio.

Quem mo pôs aqui n'alma... quem foi? Neste instante o eu lírico interpela-se a respeito de quem pode ter gerado este amor, este amar infernal, em seu interior.

Porém, tal pergunta é intensificada na medida em que ele nos exhibe a chama que o consome: *Esta chama que alenta e consome/ Que é a vida - e que a vida destrói –/ Como é que se veio a atear,/ Quando - ai quando se há-de ela apagar?* Em camadas gradativas de confissão a respeito de sua tormenta amorosa, o poeta assenta que esta chama de alento e consumismo interno é a vida (uma vida que destrói a própria vida). Quando é, então, que esta paixão de agito e sofrimento irá passar?

Em perspectiva dialógica, um elemento fundamental para o processo de constituição do sujeito é o outro, ou seja, essa voz que lamenta é endereçada a alguém, soa como respostas a outro ser. Um próximo passo metodológico seria pensar: Quem seria essa outra pessoa a quem essa voz é dirigida? Eis a hora de trazer os conteúdos extra-verbais, ou seja, os constituintes dialógicos, sem os quais não é possível compreender as vozes presentes no poema e as condições de produção do poema.

No final da primeira metade do século XIX, Garret apaixona-se perdidamente por Rosa Maria Montúfar Barreiros, que era viscondessa da Luz. O sofrimento advém da impossibilidade de vivenciamento pleno dessa paixão, pois a viscondessa era casada. A relação de paixão e sofrimento serviu de inspiração à Garrett para escrever os poemas que estão reunidos na obra *Folhas Caídas*, de 1853. Os poemas foram compostos com traços de oralidade, com a idealização da mulher amada que supera em beleza a própria esteticidade da natureza, dentre outros aspectos. Para fazê-los, o poeta português partia da observação e da vivência da realidade atual, (aproximando-os de sua vida afetiva) sendo considerados os poemas mais românticos de Garrett, ou seja, os que possuem características de maior teor romântico.

Tais movências se configuram como relações dialógicas porque, para Bakhtin,

Cada Palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda a interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos. O comentário. A índole dialógica desse correlacionamento. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 400).

De igual modo, há alguma coincidência no modo de escrita com outro escritor Português, a exemplo do verso *Esta chama que alenta e consome?* Sim, o poema é condensado de tom camoniano, o mesmo tom dado ao soneto “Amor é fogo que arde sem se ver”, em que da mesma forma que esse fogo acaba com a vida, consente também a liberdade de poder vivê-lo aquele que ama. Logo, uma voz determinante

para os traços estilístico-dialógicos do poema é a voz de Camões, que bastante influenciou a produção poética de Almeida Garret.

Afirma Medviédev, que, caso não seja considerada a realidade histórica do enunciado nem suas correlações com outros enunciados, este nunca será completo enquanto se direcionar a si mesmo. Nessa direcionalidade semântica,

A avaliação social leva-nos além dos limites do enunciado para outra realidade. A presença da palavra é apenas um apêndice de outra presença. No campo do conhecimento do ethos, a avaliação social é tão somente uma preparação da ação. Ela escolhe o objeto para o qual será orientado o ato ou o conhecimento. (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 190).

Continua-se a analisar o poema junto aos alunos, instigando-os a perceberem os discursos que o atravessam, e os motivos pelos quais o autor escreve desse modo, com tais expressões. *Eu não sei, não me lembra: o passado,/ A outra vida que dantes vivi/ Era um sonho talvez... - foi um sonho-/ Em que paz tão serena a dormi!/ Em contraposição ao que está vivendo agora, o eu poético recria a imagética de um passado que fora bastante agradável, (gostoso de ter sido vivenciado). Esse não lembrar é o ofuscamento das consequências da tormenta d'agora.*

Oh!, que doce era aquele sonhar .../ Quem me veio, ai de mim!, despertar? Nesse instante é percebido um profundo lamento por parte do escritor: Quem o despertou daquele sonhar, dantes tão sereno? *Só me lembra que um dia formoso/ Eu passei... dava o Sol tanta luz!/ E os meus olhos, que vagos giravam,/ Em seus olhos ardentes os pus.* Após trazer imagens da natureza, relembando o encanto do passado que vivera, como a formosura do dia e a luz do Sol. Almeida Garret projeta sua amada, em que seus olhos foram colocados nos ardentes olhos dela. A recorrência constante aos termos *flor, luz e vida* revela que os poemas giram em torno da tardia e envolvente paixão do autor pela Viscondessa da Luz, Rosa de Montúfar.

Que fez ela?, eu que fiz? - Não no sei; Mas nessa hora a viver comecei ... O desfecho do poema é transsubstanciado com o fato de que, por mais que não se recorde do que se procedeu após seu encontro, foi a partir dali que ele passou a existir. Este eu confessional, sofredor, só passou a viver depois que houve um encontro de olhares, uma correspondência amorosa, no (re) avivamento harmonioso de sua *paixão*.

Por fim, conforme se evidencia na poética lírica de Almeida Garret, alumia-se que a vida romântica deste autor, em Portugal, possuiu sentido duplo, tensionado em dimensões literárias, uma das quais (a arcádica) não alcançou sucesso. Torna-se perceptível essa orientação dialógica como fenômeno discursivo nos dizeres de Garret porque “[...] em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa.” (BAKHTIN, 2010 [1930-1934], p. 88).

Enquanto o amor, nos poemas, é simbolizado pela tendência ao sentimento de sua paixão pela Condessa, as abordagens se permeiam entre sensualidade e pureza. Alcança-se que existe grande carga de tensão dominante no discurso estético da poesia garrettiana, tanto no acenar do jogo performático quanto na magnitude de atração existente no extravasar de seus sentimentos.

O interior de seus afetos é relacionado com sua vivência social, de forma a complementar, figuradamente, as imagens projetadas nesta cenografia poética. A partir de então é-nos figurado o processo de paixão “desejo/ declaração/ tormenta”, que se constrói paradoxalmente com simbolismos (luz/ inferno de amar) nos textos de Almeida Garret, ou em delimitações transitórias daquilo que seu próprio tempo determinou, na medida em que o romantismo se inseriu em sua produção poética tanto semântica quanto esteticamente.

Considerações finais

O dialogismo, como princípio constitutivo da linguagem, pode ser utilizado como potencial teórico-metodológico ao ensino de Literatura em sala de aula, o que impulsiona professores a se reinscreverem nesse cenário de ensino e aprendizagem, (re)acentuando metodologias docentes. Compreendemos que o pensamento de Bakhtin e o Círculo, instaurado pelo social e pela alteridade, conduz os profissionais a mobilizarem estratégias de saber relacionadas ao sujeito e a linguagem.

Inserir um enunciado (poema, romance, conto) no ritual do ensino de Literatura tendo como fundamento prática social fortalece o processo de ensino e aprendizagem. Conforme se demonstrou na análise do poema de Almeida Garret, quando o ensino da Literatura é analisado via relações dialógicas, diversos campos de saber foram

explorados, e esse modelo didático tem despertado sujeitos com pontos de vista plurais, cujas vozes se constituem em diálogo com outras vozes – prisma alteritário.

Esperamos que nossa investigação estimule outros sujeitos a mobilizarem produções e práticas que veiculem sementes germinadoras para o ensino de Literatura, e que essa proposta instigue réplicas responsivas nas práticas comunicativas de linguagem, no reconhecimento da potencialidade do dialogismo.

Notas

* Wilder Kleber Fernandes de Santana é doutorando e mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling-UFPB). Mestre em Teologia pela Faculdade Teológica Nacional (FTN). E-mail: wildersantana92@gmail.com

** Valdemir Miotello é doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Professor aposentado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: miotello@terra.com.br

¹ Guiraud (1954) e Croce (1967), por exemplo, ainda trabalhavam com uma perspectiva estilística não-dialógica, advinda dos estudos literários formalistas, uma vez que centravam seus campos de análise numa intenção expressiva por parte dos sujeitos falantes, esses tendo suas falas caracterizadas por tons afetivos e evocatórios.

² O conceito de estilística dialógica está em Brait (2005; 2016) em diálogo com os pressupostos bakhtinianos da Teoria do Romance I: A estilística (2015).

³ Em tal obra é possível visibilizar o Bakhtin professor de nível médio e superior buscando rever a posição do ensino de gramática na escola, considerando que uma certa estilística poderia ser ali articulada.

⁴ Muitos outros aspectos poderiam ser explorados no poema, sob prisma dialógico da linguagem. No entanto, para a especificidade de nossa proposta, que seria aplicar em sala de aula do Ensino Médio escolar, acreditamos que os movimentos metodológicos apresentados podem nortear os professores a conduzirem aulas críticas e dinâmicas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos.

Referências

ABDALA-JUNIOR, Benjamin. **Literaturas de língua portuguesa** – marcos e marcas - Portugal. Ed: Arte e Ciência. 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução, posfácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. Reformulação do livro sobre Dostoievski. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006 [1979].

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética** - A Teoria do Romance. Equipe de tradução (do rus-so) Aurora Fornoni Bernardini; José Pereira Júnior; Augusto Góes Júnior; Helena Spryndis Nazário; Homero Freitas de Andrade. 6. edição. Editora Hucitec - São Paulo, 2010. (1930-1934).

BRAIT, Beth. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013 (1952-53). p.07-18.

CROCE, Benedetto. **A poesia**: introdução à crítica e história da poesia e da literatura. Porto Alegre: Faculdade de Filosofia da UFRGS, 1967.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GARRET, Almeida. **Folhas Caídas**. Edição especial para distribuição gratuita pela Internet, através da Virtualbooks, 2002 [1853].

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley [et al] (Orgs). **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 39-53.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley [et al] (Orgs). **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006. P. 59-73.

GUEDES, Alexandra. Reflexões acerca das noções bakhtinianas de dialogismo e responsividade e suas contribuições para o ensino. In: SILVA, F. N.; XAVIER, M. M.; ALMEIDA, M. F.; FRANCELINO, P.F. **Relações dialógicas em campos da comunicação discursiva**: teoria, análise e questões de ensino. João Pessoa: Ideia, 2017

GUIRAUD, Pierre. **La stylistique**. Paris: Press. Univ. de France, 1954.

MEDVIÉDEV, Pável. A linguagem poética como objeto da poética. In: **O método formal nos estudos literários**: Introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016 [1928]. p. 131-163.

MENDONÇA, Jéssica Leal; MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. Polifonia, dialogismo e o poder dos dispositivos nos ambientes virtuais de aprendizagem. **Acta Semiotica et Linguística**, v.20, nº1, (2015).

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin**: conceitos chave. 5. Ed, 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2013. p.167-176

MOISÉS, Massaud. **A literatura Portuguesa**. São Paulo. Cultrix. 2008.

PONZIO, Augusto. Crítica da razão dialógica. In: **A Revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. Coordenação de produção: Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008. p. 231-240.

RENFREW, Alastair. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de Marcos Marcionillo. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2017.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Relações axio(dia)lógicas: nas fronteiras de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. ISSN-1678-3182. Número 45, 2018a.p.75-90.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Ensino dialógico de literatura na educação básica e a formação de sujeitos críticos. In: PAIVA, F.J.O & SILVEIRA, E.L (Orgs). **O ensino na Educação Básica: Diálogos entre sujeitos, saberes e experiências docentes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018b.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Da linguística estrutural à linguística da enunciação: um percurso histórico-ideológico. In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. **Relações linguísticas e axio(dia)lógicas: sobre linguagem e enunciação**. João Pessoa: Ideia, 2019.

VOLOCHINOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica (1926). In: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013.

VOLOCHÍNOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

ZILBERMAN, Regina. Almeida Garret e o cânone Romântico. **Via Atlântica**, v. 1, n. 1, 1997. P. 54-65.

Recebido em: abril de 2019.

Aprovado em: junho de 2019.