



POR UM ENSINO DIALÓGICO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: NOS TECERES DE BAKHTIN E O CÍRCULO

FOR A DIALOGICAL LITERARY TEACHING IN BASIC EDUCATION:
THROUGH THE WEAVINGS OF BAKHTIN AND THE CIRCLE

Wilder Kleber Fernandes de Santana*, Éderson Luís da Silveira**, Pedro Farias Francelino***

RESUMO

O presente trabalho traçou como proposta um ensino dialógico de literatura na educação básica, com fundamentação nos pressupostos teórico-metodológicos de Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volóchinov (1895-1936) e Pável N. Medviédev (1891-1938), integrantes do Círculo de Bakhtin. Esta proposta viabiliza a que professores da educação básica repensem suas práticas de ensino, (re)acentuando metodologias cujo prisma seja a interação. Nosso objetivo, portanto, é propor um ensino dialógico de literatura para a formação de sujeitos críticos, a partir do instante em que as condições sócio-históricas e interdiscursivas são levadas em conta, assim como as vozes que atravessam cada gênero literário ou discursivo estudado. Quanto ao ato analítico, delimitou-se como *corpus* o poema “José”, de Carlos Drummond de Andrade, que foi publicado originalmente em 1942, e cuja edição que utilizamos é a de 2009. Espera-se que, enquanto sujeitos responsivos e ativos, pesquisadores e docentes mobilizem estratégias de saber relacionadas ao sujeito, à linguagem, à história e à ideologia, termos caros à compreensão de textos literários.

Palavras-chave: Ensino. Literatura. Dialogismo.

ABSTRACT

The present paper traced as a proposal a dialogical teaching of literature in basic education, based on the theoretical and methodological assumptions of Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volóchinov (1895-1936) and Pável N. Medviédev (1891- 1938), members of the Bakhtin Circle.

* Doutorando e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). <https://orcid.org/0000-0001-7569-499X>

** Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPG) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <https://orcid.org/0000-0002-8483-4656>

*** Pós-doutor em Linguística pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). <https://orcid.org/0000-0001-6945-1940>

This proposal makes it possible for teachers of basic education to rethink their teaching practices, (re) accentuating methodologies whose prism is the interaction. Our objective, therefore, is to propose a dialogical teaching of literature for the formation of critical subjects, from the moment in which the socio-historical and interdiscursive conditions are taken into account, as well as the voices that cross each studied literary or discursive genre. As for the analytic act, the poem “José” by Carlos Drummond de Andrade was delimited as a corpus, which was originally published in 1942 and whose edition we use is that of 2009. It is expected that, as responsive and active subjects, researchers and teachers mobilize strategies of knowledge related to the subject, language, history and ideology, terms dear to the understanding of literary texts.

Keywords: *Teaching. Literature. Dialogism.*

1 INTRODUÇÃO

Durante bastante tempo os estudos míticos, literários e filosóficos estiveram vinculados a campos de saber reguladores e/ou normativos, tais como a Retórica, a Gramática Tradicional e a Poética, cuja autoridade esteve em vigor até a segunda metade do século XVIII, momento em que novos horizontes de interpretação começaram a ser descobertos, inicialmente na Europa, parte da Rússia e Estados Unidos. A prosa literária, por exemplo, entendida como prática escrita, esteve em dissonância com algumas esferas psicossociais ao longo do século XIX, tais como a *Psicologia social*,¹ imperante em centros europeus, a qual foi utilizada como objeto analítico da estilística tradicional até as primeiras décadas do século XX.

Nesse percurso de auge do positivismo e cientificismo, produções romanescas² estiveram submetidas a análises ideológicas abstratas, superficiais e a críticas jornalísticas, ignorando-se a relação indissociável entre forma, conteúdo e aspecto social das obras literárias, ou seja, não havia uma abordagem filosófica e sociológica dos textos consideradas hoje essenciais para a compreensão da “estilística do gênero” (BAKHTIN, 2015, p. 21).

Quanto ao contexto de produção e ensino literários durante e após o século XVIII, em grande parte da Europa e especificamente na Rússia, vigorou um ensino de literatura puramente formal, tanto em institutos educacionais de ensinos fundamental e médio quanto em centros universitários. Além do Círculo Linguístico de Moscou,³ um exemplo, na nação russa, foi a Sociedade para o Estudo da Língua Poética (OPOYAZ), grupo de estudiosos que propunha a distinção entre linguagem prática e linguagem poética.⁴ Integravam esse grupo, com surgimento entre 1916 e 1917, “Viktor Chklóvski (1893-1984), Iury Tiniánov (1894-1943), Boris Eikhenbaum (1886-1959), Viktor Vinogradov (1895-1969), Viktor Jirmúnski (1891-1971) e o próprio Lev Iakubínski (1892-1946)” (GRILLO, 2017, p. 42). Os membros da OPOYAZ se propuseram a dar continuidade às vozes tradicionais, uma postura filosófica que já vinha sendo desenvolvida há séculos.

¹ Estudos mais aprofundados encontram-se em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017).

² Entre o discurso do romance e o discurso da poesia havia “dois pesos”, duas produções artísticas com características estilísticas bem diferentes, mas com uma “mesma medida”: as categorias da poesia. Ainda que incompatíveis, essas mesmas categorias eram aplicadas ao romance e, conseqüentemente, como resultado dessa abordagem, negavam-lhe “[...] qualquer significação artística: como no discurso vital e prático ou científico, não passa de um instrumento artístico neutro de comunicação” (BAKHTIN, 2015, p. 25).

³ O Círculo Linguístico de Moscou foi fundado, em 1914, por um grupo de jovens alunos da Universidade de Moscou, cuja proposta era desenvolver estudos de linguística e poética, e do qual foram integrantes Buslaev, Vinokur e Roman Jakobson.

⁴ Grilo, em Ensaio introdutório a *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Volóchinov (2017, p. 42), afirma que essa proposta foi considerada imprecisa por Iakubínski, “que se lança a investigar as diferentes formas do enunciado discursivo (*retchevoe viskázivanie*) em particular a distinção entre monólogo e diálogo”.

A postura teórico-prática dos estudiosos formalistas supracitados produziu uma espécie de “projeção monológica”, a qual foi alvo de críticas e reações de filósofos e cientistas russos. Baseamo-nos, para a construção deste trabalho, *nas propostas reacionárias ao método formal*,⁵ dos estudiosos e pesquisadores Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volóchinov (1895-1936) e Pável N. Medviédev (1891-1938), integrantes do Círculo de Bakhtin. Nesse sentido, o eixo teórico norteador da nossa pesquisa circunscreve as relações dialógicas (BAKHTIN, 2006; 2010) na fronteira de discursos ético e estético para propor um ensino dialógico de literatura.

Essa proposta de (des)continuidades exigiu de seu(s) autor(es) coerência com os pressupostos mobilizados na produção, assim como compromisso ético de fidelidade com o arcabouço teórico-metodológico da teoria. Nesse sentido, buscou-se subsídio teórico nos dizeres de estudiosos – membros atuantes do círculo de Bakhtin – os quais se propagam na produção dos grupos de pesquisadores brasileiros, dentre eles, Francelino (2013), Silveira (2018) e Santana (2017; 2018). Esta base teórica orientou a discussão e análise na perspectiva da abordagem da Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2005), que reinsere no campo das produções filosófico-científicas a teoria formulada por Bakhtin (2006, 2010) e o Círculo (2016; 20).

Assim, nosso trabalho se situa em um período posterior à separabilidade que havia entre o mundo da vida e o mundo da arte, entre “formalismo abstrato e o igualmente abstrato “ideologismo” no estudo do discurso literário, baseado numa estilística sociológica” (BAKHTIN, 2015, p. 21). Ao propormos um ensino dialógico de literatura, pretendemos romper com ensinamentos puramente formais, que desprezam categorias fundamentais à compreensão de textos literários, tais como o sujeito, a linguagem, e as condições de produção dos discursos que são mobilizados, assim como os sentidos plurais que emergem dos gêneros literários e discursivos.

Nosso objetivo, portanto, é propor um ensino dialógico de literatura para a formação de sujeitos críticos, a partir do instante em que as condições sócio-históricas e interdiscursivas são levadas em conta, assim como as vozes que atravessam cada gênero literário ou discursivo estudado.

É nesse entrecruzamento de proposições que se insere nosso trabalho, o qual delimitou, como *corpus* para análise, o poema “José”, de Carlos Drummond de Andrade, que foi publicado originalmente em 1942, e cuja edição que utilizamos é a de 2009. O poema, de modo geral, retrata o homem pós-moderno, e como este tem se enformado em meio ao relativismo e à fluidez das atitudes humanas.

A partir do *specificum* da produção literária, em uma perspectiva dialógica da linguagem, selecionamos o dialogismo – categoria essencialmente bakhtiniana – ao observar como tal proposta metodológica de ensino contribui para a formação de sujeitos críticos.

2 O DIALOGISMO E SUA IMPORTÂNCIA PARA OS ESTUDOS LITERÁRIOS

Alvo de grandes debates, desde a Antiguidade Clássica, nunca foi fácil falar sobre literatura, e seu papel (ativo) na vida do ser humano.

Candido (2011), ao discorrer sobre a imprescindibilidade de uma postura interativa e dinâmica na aula de literatura, afirma que esta desempenha função formadora e humanizadora. Na ótica do teórico, antes de um conjunto de teorias, é preciso refletir sobre os anseios do aluno, mensurar qual “aprendizado” deve ser alcançado e que competências poderão ser desenvolvidas no contato concreto com a obra literária.

⁵ Esclarecemos que não foi apenas aos formalistas russos que Bakhtin e outros integrantes do círculo se opuseram, mas também a outros estudiosos (adeptos de concepções de linguagem) que protagonizaram grande parte da tradição aristotélica e cartesiana.

Compagnon (2009), em seu texto *Literatura para quê?*, esboça reflexões nucleares sobre a necessidade de evidenciar o discurso literário no contexto escolar, a partir do instante em que, situando os autores representativos de cada contexto, sejam relacionados às particularidades da linguagem literária produzida. Nesse percurso de proposições sobre a recepção dos textos literários e na formação do leitor, o autor acentua a importância da Literatura na formação humana, ao verificar a confluência de duas tradições de estudos literários em terreno francês, desde o século XIX: as vertentes teórica e histórica. Enquanto a primeira se propôs aplicar as ideias clássicas consagradas (retórica e poética), a vertente histórica circunscrevia as condições de produção da época em que os textos eram produzidos, assim como o contexto social (história literária e filologia) (CARVALHO, 2018).

Também não será o nosso propósito erguer tal discussão, uma vez que nosso direcionamento se dá na busca de uma metodologia dialógica para os estudos literários.

Os princípios dialógicos da linguagem são essenciais para uma compreensão responsável e ativa de textos trabalhados dentro e fora de sala de aula, uma vez que recorre a concepções ideológicas para embasar o contemporâneo ensino de literatura em amplas esferas da atividade humana. É possível, portanto, mobilizar aulas através de uma didática que apresente fios condutores na compreensão de textos e discursos. Esse aporte nos faz perceber que, “Em cada momento concreto da formação discursiva, os enunciados são estetificados em camadas socioideológicas, ou seja, manifestam-se através da história e da memória culturais (processo de estetificação)” (SANTANA, 2017, p. 237).

Bakhtin, considerado “o pensador mais impressionantemente produtivo nas Ciências Humanas a emergir na Rússia soviética e um dos mais significativos teóricos da literatura no século XX” (RENFREW, 2017, p. 13) tem enriquecido (a exemplo da *teoria cronotópica*) pensamentos, métodos de ensino e influenciado horizontes plurais do saber, tais como Fenômenos de cognição em literatura (KEUNEN, 2000), Teoria da recepção (COLLINGTON, 2006) e Narratologia (SCHOWLZ, 2003), (BEMONG, et al., 2015).

A teoria dialógica da linguagem consiste no cerne dos escritos (filosóficos, literários e linguísticos) de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev, ainda que cada um desses pensadores tenha focado em questões específicas em suas trajetórias de reflexão sobre a linguagem.

O dialogismo, na ótica dos pesquisadores do Círculo, é considerado o princípio constitutivo da linguagem, em sua dimensão concreta, viva, real. Segundo Bakhtin (2006, p. 40), 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)”. A noção de dialogismo está correlacionada à interação verbal, discutida principalmente por Volóchinov (2017), o qual, de acordo com Santana (2018), fundamenta-se na crítica sociológica e apresenta respostas às duas correntes do pensamento filosófico-linguístico hegemônico na época, que foram o *objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista*.⁶ É nesse prisma semântico-discursivo que Bakhtin constrói proposições sobre o dialogismo:

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

⁶ O objetivismo abstrato propõe que a língua constitui um conjunto abstrato de signos usados para comunicação; o subjetivismo idealista postula que a língua é realizada em forma de uma enunciação monológica, um ato individual de fala proveniente da consciência individual, dos desejos e intenções do enunciador.

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, p. 348).

Em interligação com o dialogismo, estão circunscritas outras categorias *não menos importantes* e que são essenciais para a compreensão dos estudos literários, dentre as quais a axiologia, a heterodiscursividade e o tom emotivo-volitivo. Ao discorrer sobre esse aspecto da linguagem sob a ótica de Bakhtin, Barros (2005) afirma:

Bakhtin, repetimos, considera o dialogismo o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Insiste no fato de que o discurso não é individual, nas duas acepções de dialogismo mencionadas: não é individual porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores, que, por sua vez, são seres sociais; não individual porque se constrói como um “diálogo entre discursos”, ou seja, porque mantém relações com outros discursos. Conciliam-se, assim, nos escritos de Bakhtin, as abordagens do texto ditas “externas” e “internas” e recupera-se, no texto, seu estatuto pleno de objeto linguístico-discursivo, social e histórico (BARROS, 2005, p. 32).

No que respeita aos estudos literários, ainda que haja valiosas contribuições em *Problemas da poética de Dostoiévski* (2008) e *Cultura popular na Idade Média: o Contexto de François Rabelais* (2010), ativemo-nos, pela especificidade de nossa proposta, às discussões assinaladas em *Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance* (BAKHTIN, 2010). No intuito de propor um ensino dialógico de literatura, imergimos no estudo dos procedimentos de compreensão de um texto literário (objeto estético), em “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária” (BAKHTIN, 2010), texto “efetuado no período de uma vasta discussão sobre a problemática e a metodologia geral dos estudos literários” (Nota da edição Russa, 1924, p. 9), trabalho que consiste em “uma tomada de posição sobre esse diálogo metodológico” (Nota da edição Russa, 1924, p. 9).

3 POR UM ENSINO DIALÓGICO DE LITERATURA: UMA METODOLOGIA DISCURSIVA APLICADA AO POEMA “JOSÉ”, DE DRUMMOND

Almeida (2013), em suas reflexões sobre o ato de ler dentro e fora da escola, afirma que é necessário sugerir atitudes inovadoras para transformar o ensino ultrapassado em formas de dinamização e aprofundamento do ensino e da aprendizagem. No atual contexto brasileiro de ensino de literatura, em que grande parte dos professores não põem em prática os princípios desenhados nos documentos oficiais para os ensinos fundamental e médio escolares, é urgente a necessidade de um planejamento dialógico. Um planejamento didático-dialógico sobre o ensino de Literatura irá contribuir para a formação de sujeitos críticos.

Quando estamos imbuídos da proposta dialógica bakhtiniana de ensino e compreensão de textos,⁷ é necessário, primeiramente, identificar três elementos constituintes de qualquer enunciado: a forma, o conteúdo e o material. Logo, na primeira parte de *Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance* (BAKHTIN, 2010), em “Crítica da arte e estética geral”, Bakhtin infere que

⁷ Importante imprimir que, na ótica de Bakhtin (2006), texto não consiste apenas na materialidade verbal, mas o filósofo russo compreende texto como qualquer enunciado, seja verbal, não verbal ou verbo-visual. Uma pintura, por exemplo, uma escultura, uma tela ou uma charge, são textos.

Nenhum valor cultural, nenhum ponto de vista criador pode e deve permanecer no nível da simples manifestação, do fato puro de ordem psicológica e histórica; somente uma definição sistemática na unidade semântica da cultura superará o caráter factual do valor cultural. A autonomia da arte é baseada e garantida pela sua participação na unidade da cultura, tanto que a definição sistemática ocupa aqui um lugar não só singular, mas também indispensável e insubstituível (BAKHTIN, 2010, p. 16).

Na perspectiva do teórico soviético, é impossível compreender os sentidos plurais de qualquer enunciado ou objeto estético (artístico ou literário), caso este seja deslocado de sua realidade cultural, semântico-axiológica, uma vez que perderá seus valores, sua trama dialógica, seus sentidos plurivocais (SANTANA, 2018). Era essa justamente a proposta formalista, a qual propunha um deslocamento do objeto a ser analisado de sua realidade sócio-histórico, vez que ansiavam pela ordenação de um niilismo artístico na Rússia (MEDVIÉDEV, 2016). É nesse sentido que Bakhtin propõe uma metodologia dialógica para o ensino. Eis algumas asserções do filósofo:

Desta forma, é o conteúdo da atividade estética (contemplação) orientada sobre a obra que constitui o objeto da análise estética. Doravante denominaremos este conteúdo simplesmente como objeto estético, à diferença da obra exterior propriamente dita, que admite outras abordagens, e sobretudo a abordagem basicamente cognitiva, ou seja, uma percepção sensorial regida por um conceito. Compreender o objeto estético na sua singularidade e estrutura puramente artística, estrutura que a partir de agora chamaremos de objeto estético arquitetônico, é a primeira tarefa da análise estética. Depois, a análise estética deve abordar a obra na sua realidade original, puramente cognitiva, e compreender sua estrutura de forma totalmente independente do objeto estético: o esteta deve tornar-se um geômetra, um físico, um anatomista, um fisiólogo, um lingüista, como também o artista, até um certo ponto, é obrigado a sê-lo. Assim, a obra de arte literária deve ser compreendida inteiramente, em todos os seus momentos, como um fenômeno da língua, isto é, de modo puramente lingüístico, sem qualquer consideração quanto ao objeto estético que ela realiza, somente nos limites da conformidade científica que rege seu material. Finalmente, a terceira tarefa da análise estética: compreender a obra exterior, material, como um objeto estético a ser realizado, como aparato técnico da realização estética. É claro que esta terceira tarefa pressupõe já conhecidos e estudados tanto o objeto estético na sua singularidade, como a obra material na sua realidade extra-estética (BAKHTIN, 2010, p. 22).

Com base nas palavras de Bakhtin, nossa proposta é que um professor de literatura, em sala de aula, ultrapasse as fronteiras discursivas do texto. Que isso significa? Que, no caso de um poema, o docente deve buscar 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 articular todos esses elementos com o conteúdo. É a partir do conteúdo, mas explorando ao máximo seus atravessamentos, que surgirão todos os diálogos possíveis com outros discursos, e os alunos sentirão prazer em desvendar as fronteiras dos enunciados.

Passemos, então, a algumas estrofes do poema seletor para análise:

José

E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,

o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora, você?

[...]
Está sem mulher,
está sem discurso,
está sem carinho,

[...]
o riso não veio,
não veio a utopia
e tudo acabou
e tudo fugiu
e tudo mofou,
e agora, José?

[...]
Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta;
quer morrer no mar,
mas o mar secou;
quer ir para Minas,
Minas não há mais.
José, e agora?

Se você gritasse,
se você gemesse,
se você tocasse
a valsa vienense,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse...
Mas você não morre,
você é duro, José!

Sozinho no escuro
qual bicho-do-mato,
sem teogonia,
sem parede nua
para se encostar,
sem cavalo preto
que fuja a galope,
você marcha, José!
José, para onde?
(ANDRADE, 2009, p. 129-131).

Por se tratar de um texto literário, o escrito admite múltiplas possibilidades de compreensão, a partir do que o objeto nos dispõe de pistas e rastros. Após a leitura em conjunto, por exemplo, é interessante fazer perguntas iniciais sobre *José*: Esse personagem representa um indivíduo isoladamente ou não? Ou está mais voltado para um reflexo do homem contemporâneo, por ser um nome tão comum na língua portuguesa? Então, explana-se que esse personagem representa qualquer um de nós, o que é fortalecido no verso: “E agora, você?”.

Em primeira instância é preciso focar no aspecto estrutural:

- Que tipo de gênero é esse e que características são comuns a esse gênero?
- Que tipo de linguagem é presentificada no poema?
- E por quê?
- O tipo de linguagem depende do autor que a mobiliza também?

É preciso diferenciar o autor pessoa do autor-criador, que é a voz que fala no poema. Não é Drummond quem fala, mas uma instância autoral, uma voz mobilizada no poema. *José* ou o Ser Humano vive em uma desilusão, angústia diante das insatisfações do mundo. Não há nem festa nem pessoas, estas foram embora. Restou apenas uma noite fria. Não há carinho da pessoa amada, nem mesmo a utopia manifesta sua presença. O riso não se manifestou. O mar secou, e por mais que se tenha a chave na mão, não há mais Minas nem porta para se abrir.

Faz-se valioso o esclarecimento de que as significações dos versos não estão acopladas a cada palavra, como apregoava o formalismo, mas sobretudo os versos e enunciados só têm significação quando concatenados aos outros versos circundantes, assim como ao poema como um todo.

- O que significam, por exemplo, as constantes interpelações realizadas pelo autor-criador?
- Tantas interrogações demonstram que estamos mergulhados em inverdades?

Na estrofe em que os acontecimentos parecem ser possíveis caso o sujeito tenha a possibilidade de executá-los, em que as hipóteses se expressam linguisticamente no “Se” (“Se você gritasse, / se você gemesse, / se você tocasse / a valsa vienense, / se você dormisse, / se você cansasse, / se você morresse...”), a compreensão responsiva ativa de que não há nenhuma possibilidade do *vir-a-ser* está concretizada no último verso: “Mas você não morre”.

Nas asserções de Medviédev (2016, p. 187),

As mesmas palavras irão ocupar um lugar hierárquico diferente na tonalidade do enunciado, como ato social concreto. Uma combinação de palavras em um enunciado concreto ou em uma apresentação literária é sempre determinada pelos seus coeficientes de avaliação e pelas condições sociais de realização desse enunciado (MEDVIÉDEV, 2016, p. 187).

Tornam-se de valor inestimável as palavras de Medviédev para o contexto de ensino de literatura na educação básica no Brasil, uma vez que boa parte dos docentes se prende a questões estruturais, e não correlaciona o papel social hierárquico das palavras, suas condições de produção, nem a tonalidade com que estão sendo enunciadas, até mesmo no caso do narrador ou autor-criador.

No caso do poema “José”, o desfecho, com a última estrofe, requer um pouco mais de aprofundamento e remissão a outras vozes que atravessam o poema para que se compreenda o que o autor-criado está querendo dizer.

Em que época viveu o autor do poema?

A que movimento/escola literária pertence?

As escolhas semântico-lexicais do autor têm a ver com as condições de produção a que estava submetido?

Por se tratar de um poema modernista, traz consigo carga de denúncia, quebra de paradigmas ou reconstrução?

Esse é também o instante em que o professor pode correlacionar essa estrofe com toda a construção discursiva.

Ao iniciar com a expressão “Sozinho no escuro”, que condição do homem pós-moderno parece estar sendo descrita? Além de estar só, essa ausência de luz remete a uma falta de direcionamento, a humanidade, movida pela liquidez⁸ das relações sociais, sente-se perdida, sem respostas para seus anseios. A solidão, desse modo, é o registro de homens e mulheres que não têm ou não aceitam referenciais: “sem teogonia /sem parede nua /para se encostar”.

Na perspectiva de Santana (2018), o professor, na sala de aula, deve convocar assuntos que estão atravessando o discurso em pauta, e identificar, juntamente aos alunos, as vozes que estão povoando o texto. Quanto ao discurso mobilizado no poema, faz-se mister re-enunciá-lo, acentuá-lo de diversas formas, extraí-lo de sua realidade morta, puramente formal. Este momento constitui o fazer docente, o qual deve consagrar uma postura reflexiva sobre a construção dos múltiplos sentidos. Esse encaminhamento metodológico torna o ensino e a aprendizagem da literatura atos prazerosos, ao revelar que o processo de ensino pode ser flexível, dinâmico, criativo e prazeroso.

Então, nesse terceiro tópico é onde podem ser explorados todos os detalhes estéticos e extra estéticos do texto. A respeito do termo Teogonia, reflete Silva:

O termo *teogonia* associado à origem dos deuses, segundo obra do poeta grego Hesíodo, parece ser usado para indicar que *José* não tem quaisquer referenciais de divindade (“sem teogonia”). A escolha da expressão ligada ao panteão dos deuses pagãos reforça a ausência de todos os supostos deuses, como se *José* não tivesse onde se apegar do ponto de vista espiritual. Mas a expressão seguinte (“sem parede nua”) indica que este Homem também não tem sequer referenciais materiais. É o retrato do homem que assimilou a cultura pós-moderna: não crê no transcendente, mas também desconfia da realidade material. E assim, fica sem rumo, sem esperança, sem ter para onde ir (SILVA, 2018, p. 172).

Nos últimos versos do poema está descrito que José marcha (*você marcha, José!*), o que implica movimento, e tal deslocamento é uma negação à total paralisia por parte do sujeito. É isso um viés de esperança para uma sociedade que vivencia o pós-modernismo? Para esse homem preso ao relativismo? É no último verso que temos acesso à compreensão responsiva ativa: *José, para onde?* A problemática não está vinculada apenas ao ficar parado e, sim, ao não ter para onde ir quando se mover. *José* marcha, mas está sem rumo, direcionalidade, como se suas escolhas estivessem aprisionadas a um sistema de inverdades.

Nesses aspectos metodológicos, a partir dos diálogos que se estabelecem para que se dê a compreensão responsiva ativa,

[...] sempre levo em consideração o campo aperceptivo da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a sua ativa compreensão responsiva do meu enunciado (BAKHTIN, 2016, p. 63-64, grifo do autor).

⁸ O sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001) cunhou a expressão Modernidade Líquida para designar a realidade atual e sua fluidez das relações sociais.

Não deve faltar, por fim (um fim inacabado) o instante em que o professor realiza os correlacionamentos sócio-históricos. Todo e qualquer discurso, inclusive o literário, não pode ser desvinculado de sua realidade ideológica. Apesar de alguns pensadores indicarem o início da pós-modernidade a partir de 1950, Drummond, ainda em 1942, publicava um poema que apontava para o homem pós-moderno. Esse procedimento de delimitar conjuntamente não apenas a forma, mas também o conteúdo e o material foram importantes para compreendermos como um texto literário (objeto estético) pode ser trabalhado, explorando-se amplamente suas possibilidades de compreensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a linguagem literária sob o prisma dialógico e, além disso, aplicar em sala de aula conjuntamente aos alunos é enigmático, pois, apesar de estarmos imersos em uma rede teórico-metodológica complexa e densa, somos impulsionados por seu inesgotamento e seus efeitos positivos, a despertar sujeitos atualizados e dinâmicos.

A proposta metodológica de um ensino dialógico de Literatura, com base nos pressupostos de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev, viabiliza que professores da educação básica repensem seus métodos de ensino, (re)acentuando metodologias cujo prisma seja a interação. Urge que, enquanto sujeitos responsivos e ativos, pesquisadores e docentes mobilizem estratégias de saber relacionadas ao sujeito, à linguagem, à história e a ideologia, termos caros à compreensão de textos literários.

Almeja-se, dentre tantas outras propostas, que essa contribua positivamente na potencialização do ensino de literatura como prática social, cuja dinamização constitui o processo de ensino e aprendizagem. No tangente ao ensino no campo literário, salientamos a imprescindibilidade de articular o ensino da Literatura à concepção dialógica, metodologia que cada vez mais vem despertando sujeitos críticos, com pontos de vista plurais, cujas falas se entrelaçam e são constituídas por vozes alheias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, C. D. de. *José*. In: *Nova reunião: 23 livros de poesia*. v. 1. Rio de Janeiro: BestBolso, 2009. p. 129-131.
- ALMEIDA, M. de F. *O desafio de ler e escrever na escola: experiências com formação docente*. João Pessoa: Ideia, 2013.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. [tradução feita a partir do russo; tradução Paulo Bezerra]. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016.
- BAKHTIN, M. O problema do Conteúdo, do Material e da Forma na Criação Literária. (1924). In: *Questões de literatura e de estética - A Teoria do Romance*. Equipe de tradução (do russo) Aurora Fornoni Bernardini; José Pereira Júnior; Augusto Góes Júnior; Helena Spryndis Nazário; Homero Freitas de Andrade. 6. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010. (1930-1934).

- BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: A estilística*. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BEMONG, N. et. al. *Bakhtin e o Cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*. Tradução Ozíris Borges Filho, et. al. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- CARVALHO, L. Q. de. Dialogismo e literatura: contribuições para a formação do leitor crítico na educação básica. In: *Percursos Linguísticos*, Dossiê: O dialogismo nos estudos contemporâneos da linguagem, v. 8, n. 19, 2018.
- COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- GRILLO, S. C. Marxismo e Filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. Ensaio introdutório. In: VOLOCHÍNOV, V. N. (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. São Paulo: Editora 34, 2017.
- KEUNEN, B. Bakhtin, Genre Theory and Theoretical Comparative Literatura: Chronotopes as Memory Schemata. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture: A WWWeb Journal*, v. 2, n. 2, p. 25, 2000.
- MEDVIÉDEV, P. N. *O Método Formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.
- RENFREW, A. *Mikhail Bakhtin*. Tradução de Marcos Marcionillo. São Paulo: Parábola, 2017.
- SANTANA, W. K. F. de. Heterodiscursividade e Axiologia no primeiro capítulo do Cântico Dos Cânticos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LITERATURA POPULAR, 2., 2017, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2017. p. 6-247.
- SANTANA, W. K. F. de. Ensino dialógico de literatura na educação básica e a formação de sujeitos críticos. In: PAIVA, F. J. de O.; SILVEIRA, É. L. (Org.). *O ensino na Educação Básica: diálogos entre sujeitos, saberes e experiências docentes*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 11-43.
- SILVA, O. M. da. Considerações sobre o anúncio da verdade do evangelho no contexto da pós-modernidade. In: LIMA, F. A. S.; SANTANA, W. K. F. *Teologia e vida cristã na pós-modernidade*. João Pessoa: Ideia, 2018. p. 165-178.
- VOLOCHÍNOV, V. N. (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. São Paulo: Editora 34, 2017.