

Poesia: ensino e memória no livro didático

Atilio Catosso Salles – (UNEMAT) ¹

RESUMO: Inscrevemos esta proposição de leitura em História das Ideias Linguísticas (Auroux, 1992; Silvia, 1996; 2002), articulada à Análise de Discurso (Pêcheux, 1988; Orlandi, 1993; 2007), buscando questionar o funcionamento dos processos de construção de saberes da e sobre a poesia enquanto propriedade da língua e também descrever parte dessa história dos sentidos. Desse modo, recortamos as definições de poesia e metáfora no espaço discursivo de três livros didáticos em circulação no Estado de Mato Grosso na ânsia de compreender os saberes produzidos pela metalinguagem para a poesia e os modos pelos quais esses saberes metalinguísticos significam a própria língua.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático, poesia e língua.

ABSTRACT: We Have Put this proposition of reading in the History of Ideas Language (Auroux, 1992; Silvia, 1996; 2002), articulated to Discourse Analysis (Pecheux, 1988; Orlandi, 1993; 2007), seeking to question the operation of the procedures for the construction of knowledge in and about the poetry while ownership of the language and also describe part of that history of the senses. In this way, were cut; 3 the definitions of poetry and metaphor in discursive space of three textbooks in circulation in the State of Mato Grosso eagerness to understand the knowledge produced by metalanguage for the poetry and the ways in which these knowledges metalinguísticos signify the language itself.

KEY WORDS: Textbooks, poetry and language.

Nada da poesia é estranho à língua. Nenhuma língua pode ser pensada completamente, se aí não se integra a possibilidade da poesia.
(Pêcheux, 1990, p. 51).

Os sons, as palavras, as imagens, [...] que nos cerceiam encenam uma impressão de transparência, literalidade, em seus sentidos, como dados *a priori*, porém “nenhuma memória, pode ser um frasco sem exterior” (PÊCHEUX, 1999, p. 56), visto que supomos discursivamente o descentramento do sujeito, o equívoco da história e a repetição/diferença em relação à memória. E, é nesse espaço produtivo que pensamos a materialidade da língua, enquanto possibilidade do poético, em que a história e a memória trabalham suas articulações e contradições próprias do jogo significante.

A partir das políticas de Estado que se definem em relação ao ensino da língua no Brasil, vale perguntar pela definição de poesia em discussão no espaço escolar e perguntar pelas práticas discursivas de ensino de língua advindas dessas definições. Conforme Orlandi (2007), a *pressuposição do funcionamento discursivo próprio da língua e sua inscrição na história significam-se pelo simbólico na história* atestando a historicidade do texto, pela opacidade da língua enquanto discurso. Com isso, a perspectiva teórica que nos filiamos, com o objetivo de inscrever esta proposição de leitura é a da História das Ideias Linguísticas (Auroux, 1992; Silvia, 1996; 2002), numa relação com a da Análise do Discurso (Pêcheux, 1988; Orlandi, 1993; 2007).

Nessa proposição de leitura questionaremos o funcionamento dos processos de construção de saberes da e sobre a poesia enquanto propriedade da língua, buscando refletir e descrever parte dessa história dos sentidos, no modo como o livro didático a significa. Recortamos como material de leitura os livros didáticos em uso no Ensino Médio de escolas públicas no Estado de Mato Grosso, como, a- o *Português de Olho no mundo do trabalho* (2004), de Ernani Terra e José de Nicola; b- o *Português Projetos* (2005), de Faraco & Moura e o c- *Português Língua e Cultura* (2003), de Faraco, na ânsia de compreender os saberes produzidos pela metalinguagem para a poesia e os modos pelos quais esses saberes metalinguísticos a

¹ Acadêmico do curso de Letras – UNEMAT – Campus Universitário de Pontes e Lacerda – Iniciação Científica/PROBIC - email: atilio-letras-unemat@hotmail.com.

significam. A partir de Pêcheux (1988), para quem a poesia constitui-se espaço em que a língua é levada aos seus últimos limites para significar e em que o poético funciona como o próprio da língua, perguntamos especificamente pelos sentidos de *metáfora* em funcionamento nesses materiais e os modos pelos quais tais definições reproduzem em sala de aula a memória de uma tradição de saberes sobre língua e poesia.

Pensar parte dos saberes da/sobre a língua e parte de uma história das ideias no espaço do livro didático é questionar a história, que como fato, dado, na sua relação com a linguagem produz efeitos de sentidos, interpretáveis, pois não há 'fato' ou 'evento' histórico que não faça sentido, não peça interpretação, não reclame que lhe achemos causas e consequências. Desse modo é na reiteração dos sentidos produzidos no *non-sens* do inconsciente, onde "a interpretação encontra onde se agarrar" (Pêcheux, 1997, p.300) e "a metáfora se localiza no ponto mais precioso" de produção de sentidos, que o funcionamento dessa língua se torna suscetível a *falhas* na história e produz a possibilidade de deslizamentos, poesia, que está no próprio da língua enquanto lugar de todo processo de significação.

Logo, compreendemos que o sujeito não tem sentido (*porto originário, ou seguro*), que não há origem do sentido/sujeito/história, e sim o que há são efeitos de sentido, efeitos de história e *efeito-sujeito*. Quando pensamos o sentido enquanto espaço, observamos que "o espaço em que se espraia os sentidos é o da multiplicidade, da largueza, mas também da truncação" (ORLANDI, 1990, p 43), ou seja, é onde os sentidos se multiplicam em outros, e em determinado momento acaba por emaranhar-se, perdendo/ganhando assim seu próprio sentido no mesmo espaço. Pela história o sentido não se deixa pegar. Instável, errático. O sentido não dura. O que dura é "[...] a instituição que o fixa e o eterniza" (ORLANDI, 1990, p.43), sendo este o único lugar de regularidade. Essa incompletude e instabilidade do discurso é, a priori, um ato falho, um efeito discursivo, já que o discurso diz muito mais do que seu próprio enunciador pretendia. A unidade do discurso é apenas um mero efeito de sentido, pois, a própria etimologia da palavra *discurso* configura uma ideia de curso/percurso.

Carlos Vogt (2004) discute a partir de Platão e Aristóteles alguns traços fundamentais da memória. O primeiro, Platão nomeou de "conservação de sensações" ou conservação de conhecimentos passados e o segundo, proposto por Aristóteles como "reminiscência, caracteriza-se pela possibilidade de buscar um conhecimento passado e reatualizá-lo. Trata-se, portanto de uma memória retentiva e uma memória recordativa.

Para Orlandi, o movimento da memória enquanto um "saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível sustentando cada tomada da palavra" (Orlandi, 2007, p.31), circunscreve sentidos no modo mesmo como esses sentidos estão já constituídos na língua. Portanto, a *dobra de mundos, sujeitos e sentidos* produzindo ficção é um funcionamento próprio da língua, pois o sujeito não tem sempre um *locus* de filiação, ele é determinado sócio historicamente e afetado pelo inconsciente. Não há dizeres preenchidos e pré-determinados, afinal "nenhuma língua pode ser pensada completamente, se aí não se integra a possibilidade da poesia" (Pêcheux, 1990:51), de ficção e representação pela dobra.

O poético desse modo é pensando como propriedade da língua, não sendo restrito a um espaço de efeitos, a ser usada em momentos ou ocasiões específicas, "ao contrário, pode-se conceber como uma propriedade da ordem da língua essa capacidade de deslizamento poético [...] que incide no corpo da língua, em sua materialidade significante". (PÊCHEUX 2004, *apud*, MARIANI, s/d, p. 1). O efeito de deslizamento no fio discursivo coloca em jogo o modo como a língua imita o *real*, à deriva de um funcionamento fictício, poético. A cerca disso Mariani (2007, p.213 – 228) considera:

[...] do ponto de vista discursivo, o poético não está fora da linguagem, não é algo restrito a um conjunto de efeitos especiais a ser usado em determinadas ocasiões. Ao contrário, pode-se conceber como uma propriedade da ordem da língua essa capacidade de deslizamento do poético.

Em Gadet & Pêcheux (2004), a poesia flui no fio discursivo da língua como efeitos especiais estruturantes de deslizamentos próprios a seus processos de significação:

Diante das teorias que isolam o poético do conjunto da linguagem, como lugar de efeitos especiais, o trabalho de Saussure [o dos anagramas] (tal como ele é, por exemplo, comentado por Starobinski) faz do poético um deslizamento inerente a toda linguagem: o que Saussure estabeleceu não é uma

propriedade do verso saturnino, nem mesmo da poesia, mas uma propriedade da própria língua. O poeta seria apenas aquele que consegue levar essa propriedade da linguagem a seus últimos limites; ele é, segundo a palavra de Baudrillard, suprimindo a sua acidez, um “acelerador de partículas da linguagem”.

A língua, pensada pela teoria materialista da linguagem tem sua ordem própria, apesar de ser “sujeita a falha”, a deslizamentos, a rupturas, a buracos próprios de sua rede significante por onde incide a metáfora, o efeito poético. Os sentidos assim não podem ser *domesticados*, afinal, não há univocidade e transparência de linguagem, de palavras, e, por conseguinte de sentidos. O que há é deriva de sujeitos/sentidos/mundos no espaço mesmo de uma língua inatingível, cuja possibilidade de produção do poético se faz. Desse modo, os processos de subjetivação se dão em espaços de não filiação e incompletude, e, assim "- nada da poesia é estranho à língua. - nenhuma língua pode ser pensada completamente se aí não se integra a possibilidade de sua poesia" (PÊCHEUX, 1990, p. 51). O poético, portanto, não está fora da linguagem, podemos somente pensar na língua a partir do momento que se abre a possibilidade da poesia, da criação, transgressão e a instauração do *devoir*.

É a partir dessa concepção de língua, como território permeado por efeitos poéticos onde irrompem as brincadeiras dos jogos significantes que inscrevemos nossa proposição de leitura, objetivando historicizar parte das ideias linguísticas que constroem saberes sobre a língua no espaço do livro didático, mais especificamente, é com as definições de poesia neste instrumento de divulgação científica que iremos evidenciar as práticas discursivas advindas dessas definições com o objetivo de descrever parte da história dos sentidos da/para língua e a poesia.

As definições sobre a poesia privilegiada nos livros didáticos que recortamos são:

i

[...] o artista literário trabalha a palavra procurando construir sentidos, produzindo novos significados, indo além de seu significado básico (a palavra em estado de dicionário), ao mesmo tempo em que seleciona e combina as palavras para obter o máximo de efeito sonoro, em busca do ritmo poético.

Metáfora – Consiste em utilizar a palavra, ou expressão, em lugar de outra, por haver entre elas uma relação de semelhança, de similaridade. Toda metáfora é uma espécie de comparação implícita, em que o elemento comparativo não aparece. Observe o exemplo: “Meu pensamento é um rio subterrâneo.” Fernando Pessoa.

No caso, a metáfora é possível na medida em que o poeta estabelece traços de semelhanças entre um rio subterrâneo e seu pensamento (por exemplo, a fluidez, a profundidade, a inatingibilidade, etc). (TERRA & NICOLA - Português: De olho no mundo o trabalho, 2001, p.346, 349 e 350)

ii

Figura: recurso que consiste em apresentar uma ideia por meio de palavras ou construções incomuns. A figura resulta sempre em um “desvio” das formas comuns de falar e escrever, ou seja, de um desvio da norma. Seu emprego tem um objetivo: conseguir maior expressividade.

Metáfora: Consiste em atribuir a uma pessoa ou coisa m qualidade que não lhe cabe logicamente. Essa transferência de significado de um termo para o outro baseia-se na semelhança de características que o emissor da mensagem encontra entre os dois termos comparados. Portanto, é uma comparação da ordem subjetiva:

A chuva é uma **carícia de dedos longos**. (Cecília Meireles)

A saudade é o **revés do parto** (Chico Buarque de Holanda)

A metáfora é o recurso expressivo fundamental da linguagem poética, mas aparece como muita frequência na linguagem do dia-a-dia.

(FARACO & MOURA - Português Projetos, 2009, p.511 e 515)

iii

O modo poético de dizer se vale extensamente da **linguagem figurada**, em especial da metáfora, da comparação e da metonímia. Digamos que o poeta fala do mundo e expressa seus sentimentos preferencialmente por meio de imagens e figuras, seja povoando seu texto com elas, seja compondo o texto todo como uma grande figura.

A linguagem figurada não é evidentemente propriedade exclusiva da poesia. Nossa fala cotidiana e os textos em prosa estão também cheios de figuras.

A diferença está talvez no fato de que na poesia as figuras e imagens são os elementos com os quais o poeta organiza o conjunto de sentidos de seu texto. O modo poético de dizer – expressando uma apreensão e compreensão intuitiva de mundo e das experiências humanas – se caracteriza justamente por ser sugestivo (significa por analogia ou por implicação) e não propriamente expositivo, demonstrativo (por raciocínio lógico).
(FARACO - Português: Língua e Cultura, 2003, p.85 e 88)

Considerando o fato de que o livro didático tem um funcionamento de divulgação científica, cabe colocar, que tal divulgação, segundo Orlandi (2004), produz efeitos de conhecimento sobre a ciência, pois funciona, também, como uma *versão* desta. Há uma passagem de uma discursividade [ciência] para uma outra [divulgação científica] que possibilita criar outra forma de discurso. A autora a partir de uma leitura de Rocqueplo formula que a divulgação científica é uma forma de tornar o discurso científico mais acessível ao público. Para ela, é neste mover-se de um discurso para outro que há a historização, a transferência de sentidos que se constituem por dada determinação sócio-histórica. Há ainda, neste procedimento de divulgação científica, uma espécie de didatização do discurso dito científico, quer dizer, ele o científico se transforma em um discurso relatado na divulgação científica. Assim, a escola, de acordo com Orlandi, está condicionada por esse funcionamento através de redes midiáticas, produzindo o efeito de que a escola não seria um lugar do processo de formulação do conhecimento, porque a escola, segundo a autora, transformou-se em um lugar de mediatização do *conhecimento* e não de formulação de conhecimento.

O sujeito, portanto, não pode e/ou não deve ser visto como detentor de uma informação (saber sobre alguma coisa ou ter informação sobre) em sua relação estreita com a ciência, tecnologias de linguagem e a divulgação científica. Torna-se fundamental a ideia de um sujeito emergente na produção do conhecimento, que saiba se relacionar com um lugar de produção de saberes e também que faça parte da produção deste processo. Assim, questionar a evidência do saber no e pelo livro didático, abre espaço para leituras/interpretações, bem como também para promover deslocamento na posição sujeito que ocupa e constitui o discurso de divulgação científica. Devemos ainda dizer, que quando uma prática pedagógica ao colocar em movimento a historicidade dos livros didáticos, enquanto estrutura e acontecimento (cf. Pêcheux, 1990), possibilita jogar com a historicização da posição do sujeito escolarizado na sua estreita articulação com o saber científico e de divulgação científica.

Auroux (1992) formula que a gramatização se dá pelo processo de *descrever e instrumentar* uma língua a partir de dois pilares metalinguísticos: a gramática e o dicionário. Em relação à gramática, o autor, discute as “classificações (formalmente uma classificação supõe oposições dicotômicas) das unidades de diferentes níveis” (p.101) dados como morfológicos e/ou semânticos. Especificamente, o nível semântico é compreendido por Auroux como um critério concernente “a toda propriedade que caracteriza os fenômenos linguísticos a partir da sua(s) relação(ões) com elementos não-linguísticos” (p.104). Nesse sentido, a gramática e o dicionário, enquanto instrumento de administração dos sentidos de uma língua sejam pela sua organização, distribuição e controle das formas significantes, constroem em determinada medida assim como o livro didático uma evidência de unidade imaginária, justamente pelo silenciamento “de uma série de relações – de inclusão, de exclusão, de conflito, de confronto, de filiação, de opacidade - entre as línguas” (Vieira, p. 27, 2004). Poder-se-á, assim, a partir desse funcionamento político na gramática pensar em como as figuras de linguagem/estilo estão dispostas no livro didático, pensar também, como que se dá a construção da relação entre as palavras e as coisas, tornadas naturalizadas para o sujeito, ou melhor, questionar os modos poéticos de dizer nesse espaço de escolarização.

Deixamos, à guisa de um primeiro fechamento dessa apresentação, várias perguntas, afinal, consideramos este trabalho apenas o início de possíveis leituras/interpretações que serão propostas durante a pesquisa.

Referências

- ACHARD, Pierre et al. **O papel da memória**. Campinas: Pontes 1999.
ALMEIDA, Eliana de. *Cabeludinho: língua, sujeito e nação como paródia*. (no prelo), 2010.
MARIANI, Bethânia. Silêncio e metáfora, algo para se pensar. In *Revista Trama*, v. 3, n. 5. 1º semestre de 2007, pp. 55 a 71.

- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2000. Editora da Unicamp, 1988.
- _____. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Vozes, Petrópolis – RJ, 1996.
- _____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- _____. **Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Linguagem, ciência, sociedade: o jornalismo científico**. In *Cidade dos Sentidos*. Ed. Pontes, Campinas, SP, 2004. pp. 129 a 147.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni Orlandi. São Paulo: Pontes, 1990.
- _____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.
- SILVA, M. V. da. O dicionário e o processo de identificação do sujeito-cidadão. In: GUIMARÃES, E. e ORLANDI, E. P. (orgs.) **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 1996, pp. 151-162.
- _____. **Instrumentos linguísticos: língua e memória**. 2002. In.:http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r27/revista27_11.pdf
- VOGT, Carlos. **Memória e Linguagem**. 2004 In.: <http://www.comciencia.br/reportagens/memoria/01.shtml>.