

Mikhail Bakhtin

Questões de estilística no ensino da língua

Tradução, posfácio e notas
Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo

Apresentação
Beth Brait

Organização e notas da edição russa
Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli

EDITORA 34

Editora 34 Ltda.

Rua Hungria, 592 Jardim Europa CEP 01455-000

São Paulo - SP Brasil Tel/Fax (11) 3811-6777 www.editora34.com.br

Copyright © Editora 34 Ltda. (edição brasileira), 2013

Tradução @ Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, 2013

Copyright © Mikhail Bakhtin

Published by arrangement with Elena Vladimirovna Ermilova
and Serguey Georgevich Bocharov. All rights reserved.

A FOTOCÓPIA DE QUALQUER FOLHA DESTE LIVRO É ILEGAL E CONFIGURA UMA
APROPRIAÇÃO INDEVIDA DOS DIREITOS INTELECTUAIS E PATRIMONIAIS DO AUTOR.

Capa, projeto gráfico e editoração eletrônica:

Bracher & Malta Produção Gráfica

Revisão:

Cecília Rosas

1ª Edição - 2013

CIP - Brasil. Catalogação-na-Fonte
(Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ, Brasil)

Bakhtin, Mikhail (1895-1975)

B142q Questões de estilística no ensino da língua /

Mikhail Bakhtin; tradução, posfácio e notas de
Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo;
apresentação de Beth Brait; organização e notas
da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila
Gogotichvíli. — São Paulo: Editora 34, 2013
(1ª Edição).

120 p.

ISBN 978-85-7326-542-2

Tradução de: Vopróssi stilístiki na urókkakh
rússkogo izaziká v sriédnei chkolé

1. Ensino da língua. 2. Gramática.

I. Grillo, Sheila. II. Vólkova Américo, Ekaterina.

III. Brait, Beth. IV. Botcharov, Serguei.

V. Gogotichvíli, Liudmila. VI. Título.

CDD - 375.608

Questões de estilística no ensino da língua¹

Mikhail Bakhtin

As formas gramaticais [1]² não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo.

Nos tempos atuais essa afirmação, em sua formulação geral, já soa como um truísmo. Entretanto, no que diz respeito ao seu emprego concreto na prática educacional, a questão está longe do ideal. Na prática, muito raramente o professor dá e sabe dar explicações estilísticas para as formas gramaticais estudadas. Às vezes ele até aborda a estilística nas aulas de literatura (aliás, muito pouco e de modo superficial), mas o conteúdo das aulas de língua materna é a gramática pura. [2]

¹ Nesta edição, optou-se por uma forma simplificada do título original, "Questões de estilística nas aulas de língua russa no ensino médio". O sistema educacional na União Soviética passou por muitas reformas. Na época em que foi escrito o artigo (anos 1940), dividia-se em três partes: a pré-escola; o ensino médio; e o ensino superior. O ensino médio, por sua vez, dividia-se em ensino médio incompleto, da 1^a à 7^a série (equivalente no Brasil ao ciclo do ensino fundamental), e o ensino médio completo (opcional), da 8^a à 10^a série (equivalente no Brasil ao ensino médio). O artigo de Bakhtin, como veremos, é voltado ao último ano do nosso ensino fundamental e aos três anos do nosso ensino médio. (N. da T.)

² Os números entre colchetes referem-se às notas da edição russa, reproduzidas no presente volume às páginas 61-91. (N. da T.)

O problema é que uma abordagem mais ou menos sistemática de estilística das formas gramaticais isoladas³ não aparece na nossa bibliografia metodológica. Essa abordagem da questão não foi sequer colocada — nem se coloca⁴ atualmente — em nossa literatura. Caso necessite compreender o significado estilístico de alguma forma gramatical, por exemplo, do aspecto verbal, do particípio, do gerúndio, o professor precisará consultar livros de acesso muito difícil, como *Algumas notas sobre a gramática russa* [*Iz zapíssok po rússkoi grammátike*] de A. A. Potebniá. [7] Embora bem profundas, as análises que ele encontrará nessa obra não são capazes de dar respostas às suas questões práticas. Repetimos: em lugar algum ele encontrará uma abordagem sistemática para as questões estilísticas da gramática.

Desnecessário dizer que os manuais de S. G. Barkhudárov, bem como os textos de metodologia sob sua organização, não fornecem ao professor nenhuma ajuda nessa área.⁵

Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. [9] 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 avalia-

³ A antiga tentativa de V. Tchernichiov de elaborar tal estilística não teve êxito e não é capaz de ensinar quase nada ao nosso professor. Ver: V. Tchernichiov, *Právilnost i tchistotá rússkoi riétchi: ópit rússkoi stilísticheskoj grammatiki* [*Correção e pureza da língua russa: estudo de uma gramática estilística russa*], São Petersburgo, 1914-5. [3]

⁴ A gramática estilística (e seu fundamento: a estilística linguística) foi melhor estudada na França. Seus fundamentos científicos foram os trabalhos da escola de Ferdinand de Saussure ([Charles] Bally, [Albert] Sechehayé, [Pierre] Thibaud etc.). [4] Há excelentes manuais de prática escolar. [5] Na Alemanha, essas questões foram abordadas pela escola de Vossler (Leo Spitzer, [Etienne] Lorck, [Eugen] Lerch etc.). [6]

⁵ Nesse manual, alguns exercícios de sintaxe desorientam completamente o professor. [8]

das 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 comutativas, 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. [10] Nesses casos, a escolha é determinada não pela gramática, mas por considerações puramente [11] estilísticas, isto é, pela eficácia representacional e expressiva dessas formas. Por conseguinte, em tais situações é impossível prescindir das explicações estilísticas.

Por exemplo, o aluno aprende em quais condições uma oração subordinada adjetiva pode ser transformada em um particípio e quando tal mudança é impossível, além de tomar conhecimento da técnica gramatical dessa conversão. Entretanto, nem os professores nem o manual explicam ao aluno quando e para quê essa alteração é feita. Involuntariamente o aluno se pergunta: para que preciso saber fazer tal transformação, se não entendo seu objetivo? Está claro que o ponto de vista estritamente gramatical não é em absoluto suficiente em tais situações. [12] Observemos as seguintes frases:

A notícia que eu ouvi hoje me interessou muito.

A notícia ouvida por mim hoje me interessou muito.

Ambas são gramaticalmente corretas. A gramática permite as duas formas. Mas quando devemos escolher uma ou outra? Para responder a essa pergunta, é preciso entender os aspectos estilísticos positivos e negativos, isto é, a especificidade estilística de cada uma dessas duas formas. O professor deve mostrar, de um modo que seja bem acessível aos alunos, o que perdemos e o que ganhamos ao escolhermos uma ou outra dessas frases. Ele deve explicar aos alunos que, ao

transformar uma oração subordinada desenvolvida em uma reduzida de particípio, diminuimos a natureza verbal dessa frase, realçamos o caráter secundário da ação, expresso pelo verbo “ouvir”, assim como diminuimos a importância da palavra indicativa de circunstância “hoje”. Por outro lado, essa alteração provoca uma concentração de sentido e de ênfase no “protagonista” dessa frase, na palavra “notícia”, ao mesmo tempo em que se obtém uma grande concisão expressiva.

Na primeira frase, há dois personagens ou protagonistas: “notícia” e “eu”, sendo que algumas palavras agrupam-se em torno de “notícia” (“muito”, “interessou” e “me”), e outras em torno de “eu” (“ouvi” e “hoje”). Na segunda frase, o segundo protagonista (“eu”) sai de cena, e todas as palavras agrupam-se agora em torno do único protagonista, “notícia” (ao invés de “eu ouvi”, agora temos “a notícia ouvida”). Isso altera o sentido específico das palavras isoladas que compõem a frase. A fim de levar os estudantes a compreenderem por si mesmos essa questão, [13] é útil fazer a seguinte pergunta: seria possível fazer a transformação, se o falante quisesse enfatizar [14] que foi justamente *hoje* que ele ouviu a notícia? Imediatamente fica claro para os estudantes como o peso específico dessa palavra enfraquece com a mudança. Em seguida, é preciso mostrar a eles que a natureza verbal da frase e o peso específico das palavras indicativas de circunstâncias podem diminuir ainda mais, se a oração reduzida de particípio for colocada antes do substantivo determinado por ele:

*Ouvida por mim hoje a notícia me interessou muito.*⁶

⁶ Por ser uma língua declinada, o russo proporciona uma maior diversidade na ordenação das palavras na frase; variação acompanhada normalmente por uma mudança de ênfase. Nossa tradução procurou pre-

Por meio da correta entonação dessa frase, mostramos aos alunos que as palavras “ouvida por mim hoje” são pronunciadas de forma mais rápida e quase sem nenhuma ênfase. O valor semântico dessas palavras é diminuído drasticamente: nossa entonação passa por elas negligentemente, apressando-se em direção à palavra “notícia” sem parar no caminho, sem pausa. Os alunos compreenderão o sentido estilístico da colocação do particípio diante do referido substantivo, um sentido que seria completamente oculto para eles em uma abordagem formal e gramatical sobre o uso das vírgulas. A propósito, o uso das vírgulas ganharia um novo significado.

É óbvio que a explicação estilística de nossas frases está longe de esgotar o assunto. Porém, é suficiente para nossos objetivos. Nesse exemplo, o mais importante é mostrar a necessidade absoluta da interpretação estilística de todas as formas sintáticas parecidas. [15] Infelizmente, de modo geral, nossos professores têm dificuldade em dar tais explicações. Às questões dos alunos sobre quando e para quê fazer a transformação (que eles costumam fazer com frequência e insistência), o professor limita-se a responder de modo recorrente que convém evitar a repetição excessiva da palavra “que” [16] e orientar-se [17] pelo que for mais harmonioso. Tais respostas são insuficientes, além de incorretas em essência.

A interpretação estilística é absolutamente necessária para o ensino de todas as questões de sintaxe do período composto, [18] isto é, do curso inteiro da 7ª série.⁷ [19] A

servar as alterações na ordem e no efeito estilístico, embora nem sempre o resultado soe natural em português. Observe-se que o mesmo ocorre com alguns exemplos retirados do artigo de Vinogradov utilizados no texto “Bakhtin, Vinogradov e a estilística” (pp. 93-116 deste volume). (N. da T.)

⁷ Equivalente ao 9º ano do nosso ensino fundamental. (N. da T.)

análise estritamente gramatical desses aspectos faz com que os estudantes somente aprendam, no melhor dos casos, a analisar frases prontas em um texto alheio e a empregar os sinais de pontuação nos ditados de modo correto, mas a linguagem escrita e oral dos alunos quase não se enriquece com as novas construções: eles não utilizam, de modo algum, muitas das formas gramaticais estudadas e, quando o fazem, revelam total desconhecimento da estilística.

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; ele os ensina apenas a analisar a linguagem alheia já criada e pronta. Entretanto, isso já é escolástico. Neste trabalho, pretendemos nos deter na análise estilística mais detalhada de apenas uma forma: os períodos compostos por subordinação sem conjunção. A nosso ver, o ensino correto e profundo dessa forma é extremamente produtivo para que os alunos aprendam a usar a linguagem de modo criativo. Entretanto, essa questão ainda não foi analisada na nossa bibliografia. Nos trabalhos de Potebniá, Chákhmatov e Pechkóvski encontra-se um número significativo de observações valiosas sobre diversos tipos de períodos compostos por subordinação sem conjunção, porém essas observações *não* foram sistematizadas e estão longe de serem completas do ponto de vista estilístico. [20] No nosso caso, essa questão nos interessa, é claro, sob o prisma metodológico antes de mais nada.

Por meio desse exemplo de análise estilística de uma questão gramatical particular, esperamos explicar melhor a nossa ideia geral sobre o papel da estilística nas aulas de língua materna. [21]

O período composto por subordinação sem conjunção (de todos os tipos) aparece muito raramente nas produções

escritas por alunos dos últimos anos (8^a, 9^a e 10^a série do ensino médio).⁸ Todo professor sabe disso por experiência própria. Analisei detalhadamente todas as redações feitas em casa e na sala de aula de duas turmas paralelas de 8^a série produzidas no primeiro semestre, totalizando cerca de *trezentas* redações. Em todas essas redações ocorreram apenas *três* casos de utilização de período composto por subordinação sem conjunção (é claro, com exceção das citações)! Com o mesmo objetivo examinei aproximadamente *oitenta* redações dos alunos da 10^a série da mesma época. Nelas ocorreram apenas *sete* casos de utilização dessas formas. [22] As conversas com professores de outras escolas confirmaram as minhas observações. No começo do segundo semestre, fiz ditados especiais para a 8^a e 10^a séries nos quais havia períodos compostos por subordinação sem conjunção. Os resultados dos ditados foram bastante satisfatórios: havia pouquíssimos erros de pontuação nesses períodos.

Os ditados e as conversas posteriores com os alunos convenceram-me de que, ao encontrar o período composto sem conjunção em um texto alheio pronto, os alunos o entendiam bem, lembravam das regras e quase não erravam na pontuação. Porém, ao mesmo tempo eles não sabiam em absoluto utilizar essa forma em seus próprios textos, não sabiam utilizá-la de modo criativo. Isso aconteceu porque o significado estilístico dessa forma maravilhosa não foi devidamente abordado na 7^a série. Os alunos não sabiam seu valor. Seria preciso mostrar a sua importância para eles. Seria preciso fazer com que os alunos tomassem gosto por ela, forçá-los a apreciar o período composto sem conjunção como um meio de expressão linguística excelente, por meio de uma minuciosa análise estilística das particularidades e vantagens dessa forma. Mas como fazer isso?

⁸ Séries equivalentes ao 1^o, 2^o e 3^o ano do nosso ensino médio. (N. da T.)

Pelas minhas observações e pela minha experiência, esse trabalho deve ser organizado do seguinte modo. Ele deve basear-se em uma análise detalhada das três frases a seguir:

- 1) *Triste estou: o amigo comigo não está.* (Púchkin)
- 2) *Ele começa a rir — todos gargalham.* (Púchkin)
- 3) *Acordei: cinco estações tinham ficado para trás.* (Gó-gol) [23]

Ao começar a análise da primeira frase, em primeiro lugar devemos lê-la com uma expressividade máxima, até reforçando um pouco a sua estrutura de entonação e enfatizando, com ajuda de mímica e de gestos, o elemento dramático contido nessa frase: é muito importante fazer com que os alunos escutem e avaliem aqueles momentos de expressividade (sobretudo emocional) que desaparecerão quando a construção sem junção for transformada em um período composto com junção; eles devem sentir o papel norteador exercido pela entonação nos períodos desse tipo; eles devem sentir e ver qual é a necessidade interna de combinar a entonação com a mímica e o gesto quando o verso de Púchkin é pronunciado em voz alta. Depois que os alunos *escutam* a frase, depois que ela é levada à sua percepção artística imediata, será possível começar a análise daqueles recursos que ajudam a alcançar o seu efeito artístico e a sua expressividade. Essa análise deve ser feita na seguinte ordem:

- 1) Transformamos o período analisado em um período comum composto com a junção “porque”. Tentaremos primeiro introduzir a junção de forma mecânica, isto é, sem mudar a frase:

Triste estou, porque o amigo comigo não está.

Após a discussão com os alunos, chegamos à conclusão que não é possível deixar a frase desse jeito; o uso da junção torna a inversão de Púchkin inadequada e é necessário reconstruir a ordem direta, “lógica” e comum das palavras:

Estou triste, porque o amigo não está comigo.

Ou:

Estou triste, uma vez que o amigo não está comigo.

Ambas as frases estão totalmente corretas tanto do ponto de vista gramatical quanto do estilístico. Ao mesmo tempo, os alunos aprenderam que a omissão ou a recolocação da conjunção não é um procedimento simplesmente mecânico: [24] ela determina a ordem das palavras na oração e, por conseguinte, as ênfases dadas às palavras.

2) Fazemos a seguinte pergunta aos alunos: qual é a diferença entre a oração com conjunção criada por nós e a oração sem conjunção de Púchkin? Sem grandes dificuldades obtemos a resposta de que na nossa reformulação foi perdida a expressividade emocional da frase de Púchkin e que na variante reformulada a oração ficou mais fria, seca e lógica.

Adiante, junto com os alunos, chegamos à conclusão de que o elemento dramático do período sumiu totalmente: aquela entonação, a mímica e o gesto com ajuda dos quais expressávamos a dramaticidade interna durante a leitura em voz alta do texto de Púchkin tornaram-se claramente inconvenientes na leitura da nossa reformulação. De acordo com os alunos, a frase tornou-se mais literária, muda, para leitura com os olhos: ela não pede mais uma leitura em voz alta. De modo geral, os alunos concluem que, do ponto de vista da expressividade, perdemos muito ao trocar a construção sem conjunção pela com conjunção.

3) Começamos o estudo gradual das razões da perda da expressividade na frase alterada. Antes de tudo, detemo-nos na análise das conjunções subordinativas “porque” e “uma vez que”. Chamamos a atenção dos alunos para o *volume excessivo* e a sonoridade desagradável dessas conjunções. Exemplificamos como o discurso é afetado quando há um excesso dessas palavras volumosas, e como seu caráter torna-se livresco, seco e sonoramente desagradável, quando ocor-

re um uso frequente dessas conjunções. Por isso, os artistas da palavra sempre tentavam minimizar o seu uso. Contamos aos alunos como ao longo de todo o século XIX e ainda no século XX (em poetas arcaizantes como Viatcheslav Ivánov) continuaram a existir (principalmente na linguagem poética) as conjunções arcaicas do eslavo eclesiástico *ibo* e *zane*,⁹ justamente porque eram mais curtas e soavam melhor do que “porque” e “uma vez que”, excessivamente volumosas. Ilustramos essa questão com exemplos.

Adiante passamos às particularidades da *semântica* das conjunções subordinativas, explicando aos alunos que tais palavras auxiliares, como as conjunções subordinativas que expressam relações *puramente lógicas* entre os períodos, são totalmente privadas dos elementos visual ou imagético: não se pode visualizar o seu significado como uma imagem; por isso, elas nunca terão um significado metafórico no nosso discurso, nem serão usadas de maneira irônica, e tampouco a entonação emocional poderá basear-se nelas (ou elas simplesmente não podem ser pronunciadas com emoção); portanto, são totalmente privadas daquela vida rica e diversificada que as palavras com significado referencial ou imagético têm no nosso discurso. É claro que essas conjunções puramente lógicas são indispensáveis no nosso discurso, mas são palavras frias e sem alma. [25]

4) Após a análise das conjunções subordinativas, abordamos a sua influência no contexto inteiro. Antes de mais nada, explicamos aos alunos o significado estilístico da ordem das palavras no período (ou, mais precisamente, refrescamos essa questão em sua memória, pois eles já a devem conhecer). Mostramos (com exemplos) o significado especial da entona-

⁹ São conjunções sinônimas com significado de “porque”. O eslavo eclesiástico é uma língua eslava antiga que se formou por volta do século XI e continua a ser usada pela Igreja Ortodoxa russa contemporânea em missas, rituais etc. (N. da T.)

ção da primeira palavra do período (depois da pausa). A conjunção curta no começo da oração não ocupa um lugar especial na entonação, porém as locuções conjuntivas “porque” e “uma vez que” preenchem de forma improdutiva esse primeiro lugar (não sendo enfáticas) e, por isso, enfraquecem toda a estrutura entonacional do período. Além disso, a natureza semântica dessas conjunções e sua frieza específica influenciam toda a ordem das palavras no período: a inversão emocional torna-se impossível. Comparando o período de Púchkin com aquele modificado por nós, mostramos aos alunos como a re colocação provocou uma diminuição do peso entonacional da palavra “triste” na primeira parte do período composto e da palavra “comigo” na segunda parte; e como o tom emocional da palavra “não” foi bruscamente enfraquecido.

5) Fazemos os alunos tirarem suas próprias conclusões a partir de nossa análise. Apresentamos a seguir essas conclusões. A substituição da oração de Púchkin sem conjunção pela com conjunção resultou nas seguintes mudanças estilísticas:

a) a relação *lógica* entre as orações simples, revelada e posta em primeiro plano, enfraqueceu a relação emocional e dramática entre a tristeza do poeta e a ausência do amigo;

b) diminuiu-se drasticamente a carga entonacional, tanto em cada uma das palavras quanto em todo o período: o papel da entonação foi substituído pela conjunção lógica fria; agora, há mais palavras no período, porém bem menos espaço para a entonação;

c) a dramatização da palavra por meio da mímica e do gesto tornou-se impossível;

d) diminuiu-se a capacidade do discurso de produzir imagens;

e) o período parece ter passado ao registro mudo, tornou-se mais adaptado à leitura silenciosa do que à leitura expressiva em voz alta;

f) a oração perdeu sua concisão e se tornou menos agradável aos ouvidos. [26]

A análise do segundo período de Púchkin pode ser realizada com base em tudo o que foi dito acima e de modo mais breve. É necessário chamar a atenção dos alunos apenas para o que há de novo no segundo período. Antes de tudo, lembramos aos alunos que aqui ocorre outra relação lógica entre orações simples: isso se expressa também em outro sinal de pontuação. [27] Adiante passamos à substituição dessa construção sem conjunção pela com conjunção. Aqui encontramos dificuldades de imediato. O período “Quando ele começa a rir, todos gargalham” não satisfaz de modo algum os alunos. Todos sentem que foi perdido um traço semântico muito importante. Começamos a análise. Alguns dão a formulação “Sempre que ele ri, todos gargalham”, outros sugerem “Apenas quando ele ri, outros também ousam gargalhar”, ou então “Basta ele rir que todos começam a gargalhar servilmente”. Todos concordam que o último período é o mais adequado do ponto de vista do sentido, embora ele reformule o texto de Púchkin com liberdade excessiva. A discussão com os alunos nos faz concluir que as palavras “sempre”, “apenas quando” e “basta... que” — e até mesmo as palavras “ousam” e “servilmente” — transmitem sentidos diferentes das do texto de Púchkin e são necessárias para tanto, porém todas elas em conjunto não exaurem a plenitude desse sentido, que é inseparável da sua expressão verbal.

Antes de passar à análise seguinte seria útil apresentar aos alunos as particularidades semânticas das locuções conjuntivas que se manifestam na substituição desse tipo de frase. As locuções conjuntivas, diferentemente das conjunções, também possuem um aspecto figurado, mas ele é fortemente enfraquecido e, portanto, privado da força metafórica; elas também admitem certa tonalidade emocional (muito fraca).

A presença das locuções conjuntivas nos períodos (principalmente as muito volumosas) traz lógica à sua estrutura, porém não tanto quanto a presença das conjunções subordinativas complexas.

Na análise posterior destacamos os seguintes aspectos:

1) A dramaticidade é própria da segunda frase de Púchkin, porém não é emocional como na primeira, mas *dinâmica*. A ação desenvolve-se diante dos nossos olhos como se fosse no palco; a segunda oração simples (“todos gargalham”) literalmente responde à primeira (“Ele começa a rir”). É como se não estivéssemos diante da narração de uma ação, mas da própria ação. Essa dramaticidade dinâmica é alcançada antes de tudo por meio do estrito paralelismo na construção de ambas as orações: “ele” — “todos”, “começa a rir” — “gargalham”; a segunda oração representa uma espécie de reflexo espelhado da primeira, assim como a gargalhada dos convidados é reflexo efetivo da risada de Oniéguin.¹⁰ Desse modo, a construção do discurso reproduz de forma dramática o acontecimento narrado. [28] Chamamos a atenção dos alunos para a forma do verbo na primeira oração (“começa a rir”):¹¹ ela reforça a dramaticidade da ação ao mesmo tempo que expressa a sua reiteração (que, no período com conjunção, é expresso por meio de “sempre que”).

2) Chamamos a atenção dos alunos para a laconicidade excepcional do período de Púchkin: duas orações simples formadas pelos termos essenciais e apenas seis palavras, mas com que plenitude o período revela o papel de Oniéguin nessa reunião de monstros, como mostra sua autoridade dominante! Observaremos também que, ao escolher para Oniéguin o verbo “rir” e para os monstros o verbo “gargalhar”,

¹⁰ Ievguêni Oniéguin, protagonista do romance em versos homônimo (1830) de Aleksandr Púchkin. (N. da T.)

¹¹ Em russo o verbo está no tempo futuro, porém em português optamos pelo presente. (N. da T.)

mostra-se claramente como eles deturpam de modo grosseiro e bajulador as ações do seu soberano.

3) Levamos os alunos à conclusão que encerra nossa análise: o período sem conjunções de Púchkin não narra um acontecimento, mas o apresenta de modo dramático diante de nós por meio da própria forma de sua composição. Quando tentamos transmitir seu sentido com a ajuda da forma subordinativa com conjunções, passamos da apresentação para a narração e, portanto, por mais que colocássemos palavras adicionais, nunca transmitiríamos toda a plenitude concreta daquilo que foi apresentado. [29] Ao tornar lógicas as relações entre as orações simples por meio da introdução das locuções conjuntivas, destruimos a dramaticidade evidente e viva do período puchkiniano. [30]

Depois de tudo que foi dito, a análise do terceiro exemplo não apresenta mais dificuldades. No período de Gógol, o dramatismo dinâmico que já conhecemos é expresso de forma ainda mais evidente, embora um pouco distinta. Na leitura do texto gogoliano é necessário transmitir, com certo exagero entonacional, a surpresa agradável do viajante que acabara de acordar. A pausa entre as orações simples (marcada por um travessão [31]) transmite a expectativa diante de uma surpresa, o que tem de ser expresso na leitura dramática por meio da entonação, da mímica e do gesto e, depois, é preciso apresentar, com uma admiração alegre, a segunda oração de modo a enfatizar a palavra “cinco” (já foram cinco!). Na apresentação desse período, a mímica e o gesto estão pedindo para serem usados — não dá para segurá-los! À nossa frente vemos esse viajante que esfrega os olhos sonolentos e, com agradável surpresa, descobre que, enquanto dormiu, já passaram cinco estações. Quando tentamos transmitir isso por meio da subordinação com conjunção, passamos para uma narração formada por um excesso de palavras, mas mesmo assim não conseguimos transmi-

tir toda a plenitude do que foi mostrado e apresentado dramaticamente diante dos nossos olhos. Após a discussão com os alunos, optamos pela seguinte substituição: “Quando eu acordei, verificou-se que cinco estações já tinham ficado para trás”.

Depois de formular e anotar na lousa esse período, chamo a atenção dos alunos para a expressão metafórica audaciosa, quase uma personificação usada por Gógol: “cinco estações tinham ficado para trás”. De fato, não foram as estações que ficaram para trás (embora seja justamente essa a impressão imediata de quem está viajando), mas o viajante é que seguiu adiante. Perguntamos aos alunos se essa expressão soava bem em nossa reelaboração do período gogoliano (pois a de Gógol soava excelente) e se ela seria cabível no caso da subordinação com conjunção. Os alunos concordam comigo que essa expressão quebra um pouco o estilo lógico do nosso período e que ela deveria ser substituída por uma mais sóbria e racional, embora não menos metafórica e dinâmica: “eu já tinha passado cinco estações”. Como resultado das transformações, obtivemos um período bastante correto, porém seco e inexpressivo: não sobrou nada da dramaticidade dinâmica de Gógol e do seu gesto impetuoso e audacioso.

A partir do exemplo analisado e do uso de material complementar, explicamos aos alunos que todas as expressões, imagens e comparações metafóricas murcham e perdem sua expressividade no ambiente frio criado por conjunções subordinativas e locuções conjuntivas; além disso, as comparações hiperbólicas, as metáforas e às vezes até os ilogismos diretos apreciados por Gógol seriam completamente impossíveis no âmbito sóbrio do período com conjunções. [32] Adiante, ampliamos um pouco essas teses e mostramos por meio de exemplos como, em um período composto com conjunções (especialmente de causa), acontece uma rígida seleção lexical: são retiradas as palavras com forte conotação emocional, as metáforas audaciosas demais, bem como as pala-

vras pouco “literárias” (no sentido mais estrito dessa palavra), populares, ligadas ao cotidiano simples e expressões específicas da linguagem coloquial. O período composto com conjunções tende ao estilo literário-elevado e evita a vivacidade coloquial e a desenvoltura da fala cotidiana. [33]

Então, é possível contar aos alunos, de modo acessível, sobre o significado das formas sintáticas da subordinação sem conjunções na história da linguagem literária russa e mostrar a eles como as épocas complexas hipotáticas [34] frias e retóricas do século XVIII dificultavam a aproximação entre a linguagem literária elevada e a linguagem viva e coloquial; mostrar que o embate entre a natureza livresco-arcaica e a natureza viva coloquial na linguagem literária estava ligado de modo inseparável ao confronto entre as construções complexas (períodos) e as formas simples — em sua maioria sem conjunções — da sintaxe coloquial. [35] Esses aspectos podem ser bem ilustrados por meio de exemplos da sintaxe coloquial das fábulas de Krilóv¹² (cuja obra, a propósito, era extremamente dinâmica); também seria útil comparar o estilo de Karamzin¹³ nos períodos compostos hipotáticos da sua *História do Estado russo* com o estilo de suas novelas sentimentais.

Tais digressões históricas podem ser feitas não apenas na 8ª, mas também na 7ª série, caso se tenha bons alunos.

Ao terminar a análise dos três períodos selecionados da obra dos escritores clássicos russos, é necessário mostrar aos alunos como são comuns as formas de subordinação sem

¹² Ivan Andréievitch Krilóv (1769-1844), poeta e tradutor russo, autor de várias fábulas cujos enredos remetem às obras de Esopo e La Fontaine. (N. da T.)

¹³ Nikolai Mikháilovitch Karamzin (1766-1826), historiador, escritor e poeta russo, autor da monumental obra *História do Estado russo*. (N. da T.)

conjunção em nossa fala coloquial. Por exemplo, é preciso analisar o período a seguir: “Estou muito cansado: tenho trabalhado demais”. E compará-lo com o período: “Estou muito cansado, porque tenho trabalhado demais”. É preciso mostrar como, no segundo caso, diminui-se a vivacidade e a expressividade do discurso. Depois de revelar o enorme significado das formas de subordinação sem conjunção na nossa língua e de atentar às suas vantagens diante das formas correspondentes com conjunções, [36] é necessário, porém, mostrar aos alunos a legitimidade e a necessidade da existência na língua dessas últimas formas também; é preciso não apenas apontar a importância da subordinação com conjunções na linguagem prática e científica, mas também a impossibilidade de evitá-la na literatura de ficção. Os alunos devem entender que as formas de subordinação sem conjunção não podem ser utilizadas sempre.

Depois, junto com os alunos, analisaremos os resultados de todo o trabalho estilístico que foi feito. O professor verifica em que medida o objetivo do trabalho foi alcançado: ele conseguiu ensinar aos alunos o gosto e o amor à subordinação sem conjunção? Os alunos conseguiram realmente apreciar o caráter expressivo e a vivacidade dessas formas? Se esse objetivo for atingido, resta ao professor apenas levar os estudantes a empregarem essas formas em sua linguagem oral e escrita.

Realizei essa prática da seguinte maneira. Em primeiro lugar, fazíamos uma série de exercícios especiais no decorrer dos quais formávamos diversas variantes de períodos compostos com e sem conjunções de acordo com temas previamente dados, ponderando cuidadosamente a conveniência e a utilidade estilística de uma ou de outra forma. Depois, ao verificar os trabalhos feitos em casa e em sala de aula, eu chamava a atenção para todos os casos em que foi conveniente a substituição da subordinação com conjunção pela sem conjunção e fazia uma modificação estilística consequente

nos cadernos dos alunos. [37] Durante a análise dos trabalhos na sala de aula, todos esses períodos eram lidos em voz alta e discutidos, sendo que às vezes os “autores” não concordavam com a minha correção e surgiam discussões animadas e interessantes. É claro, havia casos em que alguns alunos entusiasmavam-se demais com as formas sem conjunções e nem sempre as utilizavam de modo adequado.

No geral, os resultados de todo esse trabalho eram bastante satisfatórios. A composição sintática da linguagem dos alunos melhorou significativamente. Nas duzentas redações do segundo semestre da 8ª série, já havia mais de setenta casos de uso de períodos compostos sem conjunções. Na 10ª série,¹⁴ os resultados foram melhores ainda: ocorreram dois ou três períodos desse tipo em quase todas as redações. A mudança da forma sintática resultou também em uma melhora geral do estilo dos alunos, que se tornou mais vivo, metafórico e expressivo, e o principal: começou a revelar-se nele a individualidade do autor, ou seja, passou a soar a sua própria entonação. As aulas de estilística não foram em vão.

Finalmente, é necessário observar que as análises estilísticas, mesmo as mais profundas e elaboradas, são bastante acessíveis e agradam muito aos alunos desde que sejam realizadas de modo animado e os próprios jovens participem ativamente do trabalho. Do mesmo modo que as análises estritamente gramaticais podem ser tediosas, os estudos e exercícios de estilística podem ser apaixonantes. Mais do que isso, ao serem realizadas corretamente, essas análises explicam a gramática para os alunos: ao serem iluminadas pelo seu significado estilístico, as formas secas gramaticais adquirem novo sentido para os alunos, tornam-se mais compreensíveis e interessantes para eles. [38]

¹⁴ Equivale ao último ano do ensino médio na escola brasileira. (N. da T.)

Os professores de língua russa conhecem por experiência que a produção escrita dos alunos sofre normalmente uma mudança muito abrupta. Nas séries iniciais, não há uma diferença significativa entre produção escrita e falada das crianças. Eles ainda não escrevem redações e ensaios sobre temas de literatura e, nas suas redações (descrições e narrações), utilizam a língua de modo bastante livre; por isso, a linguagem desses trabalhos, embora nem sempre correta, é viva, metafórica e expressiva; a sintaxe das crianças aproxima-se da fala; eles não se preocupam ainda com a correção das construções e por isso formam períodos bastante audaciosos, que por vezes são muito expressivos. Por não conhecerem nada sobre seleção lexical, o seu léxico é variado e sem estilo, ao mesmo tempo que é expressivo e ousado. Nessa linguagem infantil, embora de modo desajeitado, expressa-se a individualidade do autor; a linguagem ainda não está despersonalizada.

Depois acontece uma mudança brusca. Ela normalmente começa no final da 7^a, porém atinge o seu auge na 8^a e na 9^a séries. Os alunos começam a escrever usando uma linguagem estritamente literária e livresca. Eles tomam como modelo a linguagem uniformizada dos manuais de literatura: na verdade, as suas primeiras redações sobre literatura consistem em simples paráfrase dos manuais. [39] Porém, por falta de experiência, a linguagem dos manuais torna-se ainda mais uniformizada e impessoal em seus trabalhos. Os alunos passam a ter receio de qualquer expressão original, qualquer locução diferente dos padrões livrescos por eles conhecidos. Eles escrevem para a leitura e não põem o texto escrito à prova da voz, da entonação e do gesto. É verdade que a sua linguagem torna-se mais correta do ponto do vista formal, mas ela é privada de personalidade, de cor e de expressividade. Os alunos entendem o caráter livresco dessa linguagem

como algo positivo, bem como a sua diferença em relação ao discurso oral, vivo e livre.

O empenho perseverante do professor se torna necessário justamente aqui. [40] A nova mudança da produção escrita dos alunos precisa ser obtida com afincado e aproximada novamente do discurso oral, vivo e expressivo, isto é, da linguagem da vida viva. Porém, essa aproximação deve acontecer em um nível mais elevado de desenvolvimento cultural: precisamos aqui não da espontaneidade ingênua da linguagem infantil, mas da confiança adulta e da coragem da produção linguística adquirida por meio do estudo da língua dos clássicos da literatura.

Para tanto, a correta condução do ensino da 7ª série possui um significado decisivo. A sintaxe do período composto deve ser acompanhada do começo ao fim pela análise estilística. [41] Isto dará aos alunos uma boa vacina preventiva contra a doença infantil a ser enfrentada por eles: o caráter estritamente livresco da sua linguagem escrita. Esse mal será muito menos grave e eles se livrarão dele muito mais rapidamente. [42]

O trabalho estilístico deve ser continuado com a mesma intensidade na 8ª série. Na 9ª série é preciso alcançar uma mudança completa; é necessário tirar os alunos do beco sem saída da linguagem livresca, para colocá-los no caminho daquela utilizada na vida: uma linguagem tanto gramatical e culturalmente correta, quanto audaciosa, criativa e viva. A linguagem livresca, impessoal e abstrata, que ainda por cima se gaba ingenuamente da sua erudição pura, é sinal de uma educação pela metade. Uma pessoa completamente adulta no sentido cultural não utiliza essa linguagem. [43]

A língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafó-

rica, abstrata e livresca. [44] O destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem com a qual ele se forma no ensino médio. O professor tem essa responsabilidade.

O sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e *criativa* do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho. Entre essas formas, um lugar de destaque pertence ao trabalho com a subordinação sem conjunção que acabamos de analisar. Os períodos compostos sem conjunção representam uma arma poderosa na luta contra a linguagem livresca e privada de personalidade: neles, como havíamos observado, a individualidade do falante revela-se com maior liberdade e a sua entonação viva soa com mais clareza. Quando esses períodos são introduzidos na produção escrita dos alunos, eles passam a influenciar também outras formas desse discurso e até todo o seu estilo; a partir dessas formas inicia-se o processo de dissolução dos lugares comuns livrescos impessoais e a entonação individual do autor passa a transparecer em tudo. Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa.

Notas da edição russa

[1] No manuscrito rascunhado (de Bakhtin), há três seções em algarismos romanos. No início do texto, encontra-se o numeral romano I.

[2] O problema da inter-relação entre gramática e estilística no que se refere à discussão do ensino escolar de língua russa foi abordado a partir do final do século XIX (F. I. Busláev, I. I. Srezníevski, K. D. Uchínski, N. F. Bunakov, V. I. Tchernichiov e assim por diante), mas ganhou uma força especial no período de preparação e realização da reforma escolar (no início do século XX e nos anos revolucionários). Sobre a evolução das opiniões nesse campo, ver A. M. Pechkóvski, “Vopróssi izutchiénia iaziká v semiliétke” [“Questões de estudo da língua nos sete primeiros anos da escola”], “Rol grammátiki pri obutchiéni stíliu” [“O papel da gramática no ensino do estilo”] e “Kak vestí zaniátia po sintakcissu i stilístike v chkólakh vzhóslíkh” [“Como dar aulas de sintaxe e estilística em escolas de adultos”], em *Vopróssi metodíki rodnógo iaziká, lingvístiki i stilístiki* [Questões de metodologia de língua materna, linguística e estilística], Moscou, 1930. A mudança nas concepções científico-metodológicas que fundamentavam o ensino de língua russa (ver “Sobre o texto de Bakhtin”) refletiu-se de forma imediata nos programas escolares: enquanto no programa dos anos 1921/1922 defendia-se, de fato, a separação da gramática de outros aspectos da língua russa (o que aqui é criticado por MMB),

por considerar que a gramática levava ao *conhecimento*, e a estilística à *prática*, no programa dos anos 1933/1934 o estudo da língua russa era orientado acima de tudo para o domínio dos gêneros discursivos fundamentais, sendo que o estudo da gramática, privada da sua hegemonia anterior, era articulado aos estudos de estilística, de ortografia e de regras do bem falar. Entretanto, no programa dos anos 1938/1939 e nos programas estereotipados dos anos posteriores, vigentes na escola à época em que MMB escreveu o artigo, ideias análogas adquiriram efetivamente um caráter superficial e contraditório, assinalado aqui por MMB. Por um lado, condenava-se a “ruptura artificial e nociva” entre gramática, leitura literária e regras de bem falar, ao mesmo tempo em que se formulavam os objetivos de um curso de língua russa essencialmente integrado (que MMB apontava como *truísmo*). Por outro, toda a área de “expressão oral e escrita” foi transferida para o programa de leitura literária, que limitava as aulas de língua russa à aprendizagem de conceitos gramaticais e aulas de ortografia (que Bakhtin chama de “pura gramática”), sendo que os próprios métodos de ensino de língua recomendados eram adequados a esses tópicos (análise sintática, seleção de exemplos de regras gramaticais, comentários históricos sobre fenômenos linguísticos isolados etc).

Para uma melhor compreensão da concepção bakhtiniana das relações entre gramática e estilística, ver *Marxismo e filosofia da linguagem*, “O problema dos gêneros do discurso” e “O discurso no romance”.

[3] Vassíli Ilítch Tchernichiov (1867-1949), linguista famoso e respeitado naquela época, autor de trabalhos na área de linguagem literária russa, dialetologia, lexicologia e lexicografia, ortoepia, estilística, metodologia da língua russa. O livro de Tchernichiov *Právilnost i tchistotá rússkoi riétchi: ópit rússkoi stilistítcheskoi grammátiki* [Correção e pureza da língua russa: estudo de uma gramática estilística russa] recebeu, ainda em forma de manuscrito, o prêmio M.

I. Mikhelson pela Academia de Ciências em 1909 (por indicação de A. A. Chákhmatov) e teve três edições de 1911 a 1915. A avaliação negativa do livro de V. I. Tchernichiov pode ser explicada, provavelmente, pelo fato de MMB não concordar com o seu princípio básico de tratar a gramática estilística como uma lista de normas e variantes de emprego das unidades linguísticas, que tornam esse livro apenas um “guia normativo-estilístico”. A escolha do critério de “correção” como base para a elaboração da estilística das formas gramaticais feita por Tchernichiov reflete, do ponto de vista de MMB, a tendência geral da linguística russa à abordagem normativa (monológica) da língua. É interessante que já a primeira edição do livro de Tchernichiov tenha sido detalhadamente analisada na resenha do famoso eslavista I. V. Iáguitch. Este, apesar de caracterizar o conceito geral do livro como impecável, recomendou ao autor ampliar a terceira parte, dedicada à sintaxe, justamente por conta do comentário estilístico (ver V. I. Tchernichiov, *Ízbrannie trudí v 2 t. [Obras selecionadas em dois volumes]*, v. 1, Moscou, 1970, pp. 652-4), o que de fato corresponde à essência da crítica bakhtiniana. Entretanto, o livro de Tchernichiov recebeu uma crítica muito positiva, inclusive de sua parte estilística. Continuando a tradição que teve início com as gramáticas normativas de M. V. Lomonóssov e F. I. Busláev, e devido à grande influência sobre a linguística russa motivada por sua avaliação extremamente positiva, a obra de Tchernichiov contribuiu em muito para aumentar o interesse pelos aspectos normativos tanto nos trabalhos teóricos relativos ao bem falar (G. O. Vinokur, S. I. Ójegov, G. V. Stepánov, F. P. Fílin e outros), quanto nos manuais práticos de estilística, nos dicionários de “dificuldades” e “regras” e assim por diante (A. N. Gvozdiov, K. S. Gorbatchiévitich, D. E. Rosental, L. I. Skvortsov e outros). É importante observar que V. V. Vinográdov (diferentemente de MMB) valorizava bastante os trabalhos de Tchernichiov (ver V. V. Vinográdov, *V. I. Tcherni-*

chiov kak issliédovatel rússkogo literatúrnoho iaziká [V. I. Tchernichiov como estudioso da língua literária russa], publicado em *Rússki iazik v shkole* [Língua russa na escola], 1947, nº 2; e a introdução à edição: V. I. Tchernichiov, *op. cit.*, v. 1, Moscou, 1970).

4. Entre os principais trabalhos dos representantes da escola de Ferdinand de Saussure na área da estilística linguística estão os seguintes nomes: Charles Bally (1865-1947), *Précis de stylistique*, Genebra, 1905; *Traité de stylistique française*, t. 1-2, Heidelberg, 1909 (tradução russa: *Frantsúskaia stílístika*, Moscou, 1961); *Le langage et la vie*, 1913; *Linguistique générale et linguistique française*, Paris, 1932 (tradução russa: *Óbchaia lingvístika i vopróssi frantsúskogo iaziká*, Moscou, 1955); A. Sechehaye (1870-1946), *La stylistique et la linguistique théorique — Mélanges de linguistique offerts à M. Ferdinand de Saussure*, Paris, 1908; *Les règles de la grammaire et la vie du langage*, *Germanisch-romanische Monatsschrift*, VI, 1914. Albert Thibaudet (1874-1936), o estudioso francês da literatura, também abordava os problemas de estilística na literatura de ficção. A sua interpretação do fenômeno de discurso alheio (*style indirect double*) que se encontra no livro *Gustav Flaubert* (Paris, 1922) foi destacada por L. Spitzer (*Zur Entstehung der sogenannten "erlebten Rede"*, *Germanisch-romanische Monatsschrift*, XVI, 1928) como a mais correta. Para Bakhtin, como se sabe, o discurso direto citado representava um ponto crucial para toda a linguística.

5. De fato, na França publicavam-se muitos manuais desse tipo. É difícil especificar sobre o quê Bakhtin falava exatamente, mas veja-se, por exemplo, os seguintes livros: Charles Bally, *Traité de stylistique française*, t. 2, Heidelberg, 1909 (o tomo 2 contém apenas exercícios direcionados para universitários e alunos do ensino médio); V. Bouillot, *Le français par les textes. Lecture expliquée. Récitation. Grammaire. Orthographe. Vocabulaire. Composition française. Cours*

moyen, Paris, 1929; A. Goby, *Le livre du maître pour l'enseignement de l'analyse*, Paris, 1934; E. Legrand, *Stylistique française*, Paris, 1924; P. Larousse, *Cours de style. Livre de l'élève*, Paris, 1875; M. Roustan, *Précis d'explication française*, Paris, 1911.

É interessante que os modelos de análise linguística do texto literário sugeridos por L. V. Schierba representavam, de acordo com suas próprias palavras, “as experiências de transplantar a *explication du texte* francesa” para o terreno da metodologia russa de ensino (L. V. Schierba, *Ópiti lingvistícheskogo tolkovánia stikhotvoriéni. I. “Vospominánie” Púchkina* [As experiências de interpretação linguística de versos. I. “Memória” de Púchkin], Moscou, Progresso, 1923; *Ópiti lingvistícheskogo tolkovánia stikhotvoriéni. II. “Sóná” Liérmontova v sravniéni s ego nemiétskim prototípom* [As experiências de explicação linguística de versos. II “O pinheiro” de Liérmontov em comparação com seu protótipo alemão], Leningrado, 1936; L. V. Schierba, *Ízbrannie raboti po rússkomu iazikú* [Obras selecionadas de língua russa], Moscou, 1955, pp. 26-44, 97-109.

6. A análise detalhada dos principais pontos da escola de Vossler e o estudo crítico dos trabalhos dos representantes dessa escola encontram-se em *Marxismo e filosofia da linguagem*.

7. Quando Bakhtin escreveu o presente artigo já existiam duas edições da obra de A. A. Potebniá, preparadas pelo próprio autor, *Iz zapíssok po rússkoi grammátike* [Algumas notas sobre a gramática russa]: primeira edição — Voróniej, 1874 (primeira e segunda partes), segunda edição — Khárkov, 1888 (primeira e segunda partes), 1899 (terceira parte). A edição da quarta parte, *Glagól, mestoimiénie, tchislítelinoe, predlóg* [Verbo, pronome, numeral e preposição] (o mais provável é que MMB refira-se justamente a este livro), não finalizada pelo próprio Potebniá, foi editada por A. V. Vié-tukhov, M. D. Máltsev, F. P. Filin em 1935 para o seu centé-

simo aniversário e lançada em 1941 em uma tiragem, relativamente pequena, de 5 mil exemplares.

8. No rascunho do artigo, MMB concretiza essa avaliação negativa dos manuais escolares de língua russa apontando diretamente a principal falha do manual de Barkhudárov que, em sua opinião, consiste na ausência de quaisquer indicações estilísticas (com a exceção de algumas observações de caráter estilístico no capítulo sobre os tipos de período simples). Segundo MMB, os exercícios do manual “desorientam” tanto o professor quanto os alunos. Os exercícios, que parecem ser orientados aos aspectos estilísticos e relacionados com a seleção dos sinônimos gramaticais, de fato não abordam esses aspectos. Neles ocorre apenas uma enumeração da “maior quantidade possível” de construções sintáticas com significado semelhante sem qualquer explicação sobre as mudanças semânticas que acontecem nessas transformações sintáticas. Assim é, por exemplo, o exercício 158 no capítulo sobre os períodos compostos por subordinação sem conjunções; já o restante dos exercícios desse capítulo estão relacionados à assimilação das regras de pontuação: “copiem, coloquem os sinais de pontuação e expliquem-nos”.¹ Ver nota 12.

9. Por “ao mesmo tempo” entende-se provavelmente que a língua não é somente um meio de comunicação, mas também um meio de representação. Aqui, entretanto, são destacados somente os dois primeiros parâmetros da “tridimensionalidade” (conceito recorrente na obra de MMB), sendo que o terceiro, isto é, a compreensão da língua como *objeto* de representação foi omitido.

10. Na literatura metodológica russa, foi A. M. Pechkóvski que colocou o problema da sinonímia gramatical (*Vo-próssi metódiki rodnógo iaziká, lingvístiki i stilístiki* [Ques-

¹ S. G. Barkhudárov, *Grammátika rússkogo iaziká. Síntaksis* [Gramática da língua russa. Sintaxe], Riga, 1941, p. 102.

tões de metodologia de língua materna, linguística e estilística], citação acima, pp. 152-8, 60). Posteriormente, o interesse por esse problema esteve ligado, em particular, à elaboração intensiva da metodologia de ensino do russo como língua estrangeira nas repúblicas soviéticas (G. A. Zólotova, L. Iu. Maksímov, I. P. Raspópov, V. P. Sukhótin etc.). Entretanto, a tarefa de estudo da sinonímia sintática como um dos objetivos das atividades de produção de textos orais e escritos recebeu a expressão explícita na escola soviética apenas nos programas de língua russa dos anos 1972/1973.

11. A palavra “puramente” foi retirada do manuscrito rascunhado de Bakhtin; no manuscrito “ditado” ocorre a palavra “frequentemente”.

12. Apesar de ser importante para MMB, a questão da variação das formas gramaticais (“para que o aluno precisaria fazer tal transformação, se não entende seu objetivo”) não tem, de fato, grande importância no sistema de Pechkóvski, que influenciou o ponto de vista geral sobre essa questão. Para ele, é mais importante constatar e classificar os sinônimos, sendo possível limitar-se “a nomear as diferenças gramaticais entre uma e outra forma com a ajuda dos termos habituais”, pois “mesmo tal constatação, apesar de tudo, faz com que o aluno se desenvolva linguística e estilisticamente”.²

13. Assim aparece no manuscrito “de escrivão”; na versão de Bakhtin a expressão está ilegível, porém é mais provável que seja “compreenderem por si mesmos”.

14. Ver nota 15.

15. No artigo, a análise bakhtiniana desse exemplo (“A notícia que eu ouvi hoje me interessou muito”) desempenha a função de uma introdução *sintática geral* (ver nota 18) à análise posterior das três variantes diferentes de uma cons-

² A. M. Pechkóvski, *Vopróssi metodíki rodnoého iaziká, lingvístiki i stilístiki* [Questões de metodologia de língua materna, linguística e estilística], Moscou-Leningrado, 1930, p. 60.

trução sintática particular: o período composto sem conjunções. Apesar de não recorrer à sua terminologia habitual, MMB de fato registrou aqui o caráter *universal* das relações dialógicas para qualquer tipo de enunciado ou frase.³ O acréscimo das relações dialógicas aos conceitos universais sintáticos é a base central de toda a filosofia bakhtiniana de linguagem. De acordo com Bakhtin, qualquer produção linguística, mesmo a mais “neutra” ou a mais abstrata e distante do diálogo, inevitavelmente guarda em si essas relações, pois os aspectos dialógicos estão sempre presentes já no próprio ato de concepção do objeto pela palavra (“O discurso no romance”). A saturação dos enunciados com essas relações, o seu peso específico e o grau de influência sobre o aspecto semântico do discurso podem ser variados (eles também podem ser reduzidos ao máximo, abafados quase por completo, porém, ainda assim, é impossível alcançar o “limite do zero”). Nos trabalhos bakhtinianos, somente as formas complexas *secundárias* das relações dialógicas (diferentes modos de refletir o discurso alheio pré-encontrado, antecipado ou subentendido que estão ligados à relação do falante e do seu enunciado com os diversos pontos de vista alheios) são normalmente analisadas; já o aspecto linguístico *prima-*

³ Sobre a distinção bakhtiniana entre frase e enunciado, inexistente neste artigo metodológico, porém fundamental no plano teórico, ver “O problema dos gêneros do discurso”. Em relação a isso, é necessário também considerar o fato de que depois, ao analisar os períodos separados, MMB, entretanto, considera em parte (ver abaixo) o contexto real das obras literárias das quais esses períodos foram retirados, isto é, analisa esses períodos como enunciados completos ou como elementos de um determinado enunciado conhecido pelos alunos, o que, na compreensão bakhtiniana, por um lado é justificável, mas por outro é um procedimento metodológico limitado. Compare-se também o comentário crítico realçado por Bakhtin de que, no artigo de Vinográdov sobre os períodos incompletos, todos os exemplos foram retirados de obras literárias sem quaisquer ressalvas metodológicas. “Iazik v khudójestvennoi literatúre” [“A linguagem na literatura de ficção”], *op. cit.*, p. 292.

riamente sintático, apesar de ter sido raramente abordado por Bakhtin, sempre esteve subentendido (a abordagem teórica desse problema ocorre, de modo mais preciso, durante a análise do discurso interior em *Marxismo e filosofia da linguagem*). Por fim, as mesmas formas complexas das relações dialógicas, estudadas detidamente por Bakhtin em “O discurso no romance”, em *Problemas da obra de Dostoiévski* e em outros trabalhos, são, desde o início, “fundamentadas” naquele tipo básico de dialogismo (em que a palavra concebe seu objeto). Esse procedimento, de um modo ou de outro, influencia tanto a própria inter-relação entre o sujeito e o predicado na frase, quanto a mudança das “orientações objetuais” acentuadas (como se fossem “focos de atenção”) ocorridas mesmo nos limites de uma única frase. Influencia também o estudo das relações entre essas orientações, assim como a mudança da sua composição, inclusive puramente quantitativa, e assim por diante. No exemplo aqui analisado, o aspecto universal do problema é expresso por MMB por meio da comparação da quantidade “simples” dos “protagonistas” (ou objetos): *dois* na frase inicial e *um* na frase transformada — e, depois, por meio da explicação das mudanças no sentido da frase decorrentes dessa transformação sintática (mais detalhes sobre a compreensão especificamente bakhtiniana dessa universalidade básica, dialógica da língua, denominada como “foco de atenção da frase” e comparada com outras formas das relações dialógicas, complexas e secundárias, de acordo com Bakhtin, ver L. A. Gogotichvíli “Filosófia iaziká M. M. Bakhtiná i probliéma tsénnostnogo relativizma” [“A filosofia da linguagem de M. M. Bakhtin e o problema do relativismo valorativo”] em *M. M. Bakhtin kak filóssof* [M. M. Bakhtin como filósofo], Moscou, 1992, pp. 142-74).

Em relação a isso, a particularidade característica do presente artigo é a ênfase na *quantidade* dos “focos de atenção” na frase e nos meios sintáticos de alteração dessa quan-

tidade que jamais apareceu antes numa forma tão persistente. Em outros termos, embora, é claro, o faça do seu ponto de vista dialógico específico, Bakhtin toca aqui naqueles problemas normalmente evitados por ele que são o objeto tradicional das pesquisas sobre os sistemas sintáticos (em particular o problema do sujeito e do predicado diretamente ligado à análise do foco de atenção da frase e do “verbo” que, no entanto, foi conscientemente ignorado por Bakhtin em outros casos; embora esse tema tenha sempre chamado a atenção de MMB, conforme constatamos em suas anotações e na literatura científica conservada no arquivo). A recusa costumeira de MMB a analisar esse tipo de problemas explica-se, aparentemente, pela sua discordância por princípio com as abordagens linguísticas predominantes desses temas, ou seja, aquelas que, do ponto de vista bakhtiniano, foram em sua maioria fundadas na categoria de “sistema de língua”, entendida em qualquer uma de suas acepções. As universalidades linguísticas básicas pressupostas por Bakhtin não podiam ser interpretadas adequadamente dentro da abordagem “sistemática”. Já o desejo de expressar, apesar de tudo, o seu ponto de vista “dialógico” apoiando-se no pensamento linguístico alheio resultou na preferência de MMB por ilustrar a especificidade do método proposto por ele com os problemas linguísticos mais “abertos”: nas áreas da estilística, da divisão linguística em gêneros, dos meios de transmissão do discurso alheio e assim por diante. Todos os problemas dessa natureza presentes na linguística daquela época foram, muitas vezes, compreendidos não como especificamente linguísticos, mas como secundários ou “aplicados”. O próprio MMB os chamava de “limítrofes”. Apenas os traços semânticos muitas vezes dissimulados como resultado do procedimento, muito utilizado por MMB, de aceitar com ressalvas os postulados iniciais alheios levam à área dos conceitos universais linguísticos, ao próprio “coração” da linguística sistemática e, ao mesmo tempo, da filosofia da linguagem. O

destino específico desse tema em termos da textologia e da terminologia exige estudos específicos adicionais para a reconstrução adequada da compreensão bakhtiniana dos conceitos linguísticos básicos. No momento atual, tudo o que foi dito a esse respeito pode ter apenas um significado hipotético.

O surgimento inesperado de um dos aspectos desse tema, que não costuma ser explícito dentro dos limites desse trabalho “facilitado” ao máximo, pelo visto, explica-se pelos objetivos internos do próprio artigo: pela necessidade de preparar o pano de fundo para uma percepção adequada da análise dos períodos compostos sem conjunções que seguirão adiante. Assim, na análise do primeiro exemplo “básico”, MMB não coloca acentos valorativos hierárquicos, analisando tanto o período original quanto todas as suas modificações, inclusive a última, “unifocal”, como meios igualmente adequados utilizados pelo falante para sublinhar ora um, ora outro aspecto de sua ideia (ou seja, MMB parece construir aqui um segundo andar dialógico, que conste na orientação para o ouvinte, sobre o conceito básico universal — ver menção a esse aspecto no fragmento do artigo marcado na nota 14). Já na análise dos períodos compostos sem conjunções, a situação é diferente: MMB avalia as transformações sintáticas que alcançam — no limite — a “unifocalidade”, em um sentido meio negativo, como uma lógica seca e fria, oposta ao sentido vivo dos períodos multifocais (ver notas 25, 30 e 32). A lógica “fria” no contexto do presente artigo representa um sinônimo funcional do conceito bakhtiniano de “monologismo” que, em coordenadas retóricas criadas aqui, pode ser caracterizado como uma unifocalidade extrema da frase (dotada de um único horizonte), ou seja, como uma redução de alguns “protagonistas”, cada um com sua própria “voz”, a um único “protagonista” (foco de atenção) e, portanto, a uma única voz. MMB precisava talvez justamente disso (de uma explicação evidente para as causas do surgimento de duas ou várias vozes por meio da acentuação da presença na

frase de um ou de vários “protagonistas”) nesse caso. Bakhtin estabelece as relações dramáticas (correspondentes às dialógicas) de vários tipos e acentuadas adiante no artigo justamente entre esses “protagonistas”, que em um período composto sem conjunções *sempre são mais de um*. As mesmas transformações sintáticas dos períodos compostos sem conjunções que, levadas ao extremo, tendem à unifocalidade, serão avaliadas por MMB em futuros trabalhos como as que reforçam o monologismo do enunciado (a sua “frieza” lógica).

Entretanto, é necessário considerar que esse último fato não possui um significado geral na concepção linguística bakhtiniana: segundo MMB, mesmo as construções formalmente unifocais podem ser dialogicamente multivocais por conta do contexto geral do enunciado (os versos de Púchkin em *Oniéguin* — “Tudo isso muitas vezes proporciona — um grande encanto à conversa” —, apesar de serem formalmente “unifocais”, foram avaliados por Bakhtin, em “O discurso no romance”, como os que enfatizam o acento paródico irônico da frase anterior, sendo, portanto, bivocais). A questão é que, ao concentrar sua atenção sobre uma explicação metodologicamente orientada às possíveis fontes das várias vozes em uma frase (à presença de vários “protagonistas”), Bakhtin, no presente artigo, abstrai todas as outras formas mais complexas da dialogicidade que têm origem fora da semântica propriamente linguística das unidades da língua utilizadas na frase (no contexto circundante, na fala pré-encontrada e antecipada, na orientação para a “opinião geral” e assim por diante). MMB continua a fundamentar sua análise posterior dos períodos compostos sem conjunções no contexto da obra da qual estes exemplos foram retirados, entretanto o papel do contexto consistirá apenas em auxiliar o professor a explicar aos alunos as alterações semânticas que acompanham as transformações sintáticas. O presente artigo não visa, em absoluto, a linguagem da literatura: no final do

artigo MMB chega à conclusão de que os períodos compostos sem conjunções dotados de potencial dialógico são um fenômeno bastante comum no discurso coloquial e escrito. Um complemento bastante característico para esse fato é a tese apresentada bem no começo do artigo de que a língua não é apenas um meio de comunicação, mas também um meio de representação (ver nota 9). Como se estivesse em contradição com essa ideia, propõe-se nos trabalhos dedicados exclusivamente à linguagem das obras literárias que a linguagem na literatura não é apenas um *meio* de representação, mas também o *objeto* de representação (sendo que a tridimensionalidade da língua, ausente neste artigo, é apresentada por Bakhtin não somente em “O discurso no romance”, mas também no trabalho, igualmente fácil em termos estilísticos e terminológicos, “Iazik v khudójestvennoi literature” [“A linguagem na literatura de ficção”]⁴). A compreensão da linguagem como meio de demonstração e não apenas de narração ajuda a fazer uma ponte puramente metodológica entre o objeto do discurso (“protagonista”) e a possibilidade de ouvir na frase o discurso espelhado do próprio protagonista: apenas um “protagonista” representado e não simplesmente descrito de modo informativo é capaz de falar por conta própria.

Embora a análise do primeiro período “básico” realizada por MMB, em linhas gerais, possua paralelos óbvios com vários métodos analíticos conhecidos na linguística (por exemplo, com o método atual de análise sintática; não tem sentido tratar aqui do problema da prioridade), na análise bakhtiniana há ainda um aspecto adicional — dialógico — que geralmente escapa das outras abordagens analíticas conhecidas ou é simplesmente ignorado por elas de propósito.

⁴ Trata-se de um manuscrito de Bakhtin não traduzido para o português e presente no tomo 5 das *Obras reunidas, op. cit.*, pp. 287-97. (N. da T.)

Na maioria dos casos, até mesmo naqueles métodos linguísticos de análise que colocam o problema do diálogo no centro de sua atenção, consideram apenas a relação entre o falante e o ouvinte, tal como ela foi compreendida na retórica tradicional. As diferenças entre esses métodos e a concepção de Bakhtin são fundamentais, uma vez que elas se originam nas divergências de compreensão dos postulados que costumam ser considerados a base da linguística. Até hoje a especificidade da ideia bakhtiniana dos postulados fundamentais dessa área não foi entendida com clareza, o que costuma muitas vezes levar a bakhtinística à mistura dos tipos de análise. Essa confusão ocorre quando a aplicação da metodologia monológica, segundo o ponto de vista de MMB, é considerada dialógica, além de ser acompanhada de referências constantes à obra de Bakhtin que hoje em dia já se tornaram padrão.

16. Recomendações semelhantes de evitar o uso frequente das conjunções aparecem também no livro de V. I. Tchernichiov, *Právilnost i tchistotá rússkoi riétchi* [Correção e pureza da língua russa], *op. cit.*, p. 639. O exemplo análogo da repetição frequente da palavra “que” e a análise crítica da reação dos professores a esse erro são examinados no artigo de Pechkóvski “Rol grammátiki pri obutchiéni stíliu” [“O papel da gramática no ensino do estilo”], em *Vopróssi metodiki*, p. 130), entretanto Pechkóvski propõe que o único modo correto de corrigir o erro é: “*encurte* um dos períodos subordinados (ou os dois) por meio do participio (*idem*)”.

17. Está dessa forma no manuscrito dos “escrivães”; no de Bakhtin, é possível ler como “guiar-se”.

18. Aqui é ampliada a formulação mais cuidadosa apresentada acima: a necessidade de uma abordagem dialógica (utilizando os termos desse fragmento do artigo: da “visão estilística”) já não se refere apenas a algumas formas sintáticas isoladas (ver fragmento destacado na nota 15), mas a toda a sintaxe do período composto. Considerando que a

análise bakhtiniana dos períodos compostos não pode ser feita sem estudar dialogicamente o período simples (veja a última transformação sintática de um período recém-analisado que resulta em um período simples), concluímos que a esfera de influência da abordagem dialógica é ampliada “silenciosamente” por MMB até a totalidade da sintaxe, ou seja, a abordagem dialógica obtém o status linguístico universal (ver também nota 19).

19. No manuscrito rascunhado (de MMB) há uma lista mais detalhada das questões de sintaxe que exigem, na opinião do autor, uma interpretação estilística obrigatória: “*Essa visão estilística é absolutamente obrigatória no estudo de todo o restante das expressões isoladas (e das suas substituições correspondentes), na explicação da questão sobre o lugar da oração subordinada (antes, depois ou dentro da oração principal), no estudo dos períodos compostos com várias orações subordinadas (o significado estilístico das formas de cossubordinação — orações subordinadas a uma só oração subordinante — e da subordinação sucessiva) e em uma série de outros casos*”.

20. Ver “Sobre o texto de Bakhtin” geral a respeito da provável razão da escolha de MMB justamente pelo período composto sem conjunções como objeto da análise estilística do presente artigo. Dos trabalhos de Potebniá, Chákhmatov e Pechkóvski mencionados, o mais provável é que MMB tivesse em mente os seguintes livros: A. A. Potebniá, *Iz zapísok po rússkoi grammátike* [Algumas notas sobre a gramática russa], IV, Moscou-Leningrado, 1941, pp. 110-6; 2ª ed.: Moscou, 1977, pp. 132-40; A. A. Chákhmatov, *Síntaksis rússkogo iaziká* [Sintaxe da língua russa], Leningrado, 1941; A. M. Pechkóvski, *Vopróssi metodíki rodnógo iaziká, lingvístiki i stílistiki* [Questões de metodologia de língua materna, linguística e estilística], Moscou-Leningrado, 1930, pp. 95-108, 133-61, 154-8; *Rússki síntaksis v naúchnom osvechéni* [A sintaxe russa sob uma luz científica], Moscou, 1914 (1ª

ed.), Moscou, 1956 (7ª ed.). De um ponto de vista formal, o mais próximo da compreensão bakhtiniana da natureza dos períodos compostos sem conjunções é o tratado de V. V. Vinográdov não mencionado aqui, que aborda os problemas dos períodos compostos sem conjunções relacionando-os à análise das funções estilísticas das formas do tempo verbal (V. V. Vinográdov, “Stíl ‘Píkovoí dami” [“O estilo de ‘A dama de espadas”] em *Ízbranníe trudí. O iaziké khudójes-tvennoi prózi* [Obras selecionadas. Sobre a linguagem da prosa artística], Moscou, 1980, pp. 232-3). Entretanto, a interpretação de Vinográdov dos períodos sem conjunções (em conformidade total com o caráter “monológico” de sua concepção geral da língua) é oposta à bakhtiniana em termos de conteúdo: Vinográdov não vê nas construções sem conjunções relações dialógicas entre duas “vozes”, mas “mudanças de sujeitos nas esferas da narrativa” nos limites de uma consciência monológica, isto é, a alternância de planos variados em uma mesma consciência (autoral).

É preciso atentar ao fato de que o termo “período composto por subordinação sem conjunção”, utilizado por Bakhtin no presente artigo, está atualmente fora de uso. Naquele tempo esse termo era utilizado na prática escolar para referir-se ao tratamento predominante da falta de conjunções em períodos compostos por coordenação e por subordinação com omissões de conjunções coordenativas e subordinativas (A. A. Potebniá, A. A. Pechkóvski, A. A. Chákhmatov, L. V. Schierba). A partir dos anos 1950, os períodos sem conjunções passaram a ser vistos como um tipo semântico-estrutural autônomo do período composto (N. S. Pospiélov, V. V. Vinográdov) e foi eliminada a divisão dos períodos compostos sem conjunções em coordenados e subordinados (ver N. S. Pospiélov, “O grammatícheskoi prirode i príntsípakh klas-sifikátsi bessoiúznikh slójniikh predlojéni” [“Sobre a natureza gramatical e os princípios de classificação do períodos compostos sem conjunções”], em *Vopróssi sántaksissa sovre-*

miénnogo rússkogo iaziká [Questões de sintaxe da língua russa contemporânea], Moscou, 1950, pp. 338-54). No ensino escolar, essa mudança de orientação no estudo dos períodos sem conjunções e a substituição terminológica consequente ocorreu nos “Programas de língua russa e de literatura nos anos 1954/1955”, isto é, depois que Bakhtin escreveu o presente artigo.

21. Adiante no manuscrito de Bakhtin aparece uma nova seção marcada com o algarismo romano II; na variante de “escrivão”, a divisão de seções é marcada com um espaço maior.

22. Nesse lugar, no manuscrito rascunhado, ocorre o seguinte acréscimo: “Em geral nos textos escritos pelos alunos é muito raro o uso de dois pontos e de travessão. Eles os usam quase sempre apenas no período simples em que há uma palavra generalizante seguida de uma enumeração (o travessão aparece ainda quando há omissão do verbo).⁵ Os alunos não sabem usar as construções complexas em que esses sinais são necessários [?]”.

23. MMB traz exemplos das seguintes obras: o primeiro é de A. S. Púchkin, “19 de outubro”; o segundo é de A. S. Púchkin, *Ievguêni Oniéguin* (cap. 5, XVIII); o terceiro é de N. V. Gógol, *Almas mortas* (v. I, cap. 11).

Inicialmente, como é possível ver a partir do rascunho, MMB planejava utilizar no artigo uma quantidade maior de orações: 1) *Estou triste: o amigo comigo não está*; 2) *Ele começa a rir — todos gargalham/ Ele franze a sobrancelha — todos se calam*; 3) *Acordei — cinco estações tinham ficado para trás*; 4) *Eu fico muito cansado: tenho trabalhado demais*. Entretanto, o plano inicial foi alterado já no processo de preparação da versão rascunhada: para caracterizar os

⁵ Esse recurso não existe na língua portuguesa, diferentemente da língua russa, em que há a possibilidade de substituição do verbo por travessão. (N. da T.)

tipos de construções sem conjunções, Bakhtin escolheu os primeiros três exemplos que se referem à literatura de ficção (foi eliminado apenas o segundo período do segundo exemplo). Na segunda versão, o quarto exemplo, riscado no rascunho com uma linha ondulada, foi transferido de modo um pouco alterado para outra parte do artigo, a fim de ilustrar o papel dos períodos sem conjunções na linguagem coloquial. Sobre o sinal de pontuação no terceiro período, ver nota 31.

24. Compare-se a também severa observação crítica a Pechkóvski em relação ao seu “experimento” de substituição “mecânica” e “sem mudanças estilísticas correspondentes” do discurso direto pelo indireto. Esse tipo de experimento é avaliado como “nada mais que um método escolar de exercícios gramaticais, pedagogicamente mau e inadmissível”, que não possui nada em comum com “a vida viva dos lugares comuns na língua”.⁶

25. É necessário considerar que, ao caracterizar de modo tão “negativo” as conjunções subordinativas, Bakhtin segue o objetivo predominante no presente artigo, estreitando de propósito a área das relações dialógicas (ver nota 15). Já no contexto “não estreitado” da concepção linguística bakhtiniana, as conjunções subordinativas adquirem outra característica: elas são dotadas da capacidade (negada no presente artigo) de refletir a construção bivocal dos períodos dos quais elas fazem parte (ver em particular a descrição bakhtiniana de um dos tipos do “discurso alheio oculto”: “a motivação pseudo-objetiva” que se baseia justamente no uso dialógico das conjunções subordinativas e expressões conjuntivas em “O discurso no romance”).

26. Nos limites do tema metodológico estreito abordado e dentro da terminologia emprestada (semialheia) utilizada

⁶ Mikhail Bakhtin, *Marxismo e filosofia da linguagem*, tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, São Paulo, Hucitec, 6ª ed., 1992, p. 158. (N. da T.)

aqui (“a dramaticidade emocional” no lugar de “relações dialógicas”, “lógica fria” ao invés de monologismo e assim por diante), a análise bakhtiniana desse exemplo (“Triste estou: o amigo comigo não está”) é totalmente autossuficiente. Entretanto, se considerarmos essa análise no contexto da concepção linguística bakhtiniana ampla é necessário talvez destacar a particularidade semântica dos processos dialógicos subentendidos por MMB aqui. Assim, as construções sintáticas transformadas, isto é, os períodos compostos por subordinação com orações adverbiais causais (“Triste estou, porque [uma vez que] o amigo não está comigo.”) também possuem, conforme a concepção geral de Bakhtin, nuances dialógicas inquestionáveis relacionadas à orientação ao contexto de percepção do ouvinte de grande parcela das orações desse tipo estrutural (para mais detalhes sobre a compreensão bakhtiniana das relações dialógicas relacionadas com o contexto de percepção do destinatário e designadas como “alteração dos pontos de vista”, ver L. A. Gogotichvíli “Filosofia da linguagem em M. M. Bakhtin...”, *op. cit.*, pp. 153-8). Entretanto, MMB enfoca uma circunstância inversa no presente artigo: o fato de que essas construções transformadas enfraquecem até o limite o dialogismo saturado do período inicial, aproximando-o de um enunciado monológico (a “lógica” fria, manifesta e colocada em primeiro plano). Não se trata de uma “contradição”, mas de um método lógico e retórico de “prova pela contradição” muito utilizado por MMB com o propósito de explicar a natureza universal das relações dialógicas, fazendo uso de uma linguagem estranha a ele, mas característica da linguística soviética, que se opunha a essa inovação: apenas um processo que existe pode ser enfraquecido.

A particularidade do presente artigo, mencionada na nota 15 (a ilustração das relações dialógicas no período por meio da fixação nele de alguns focos de atenção ou “protagonistas”) expressou-se aqui no fato de que a construção

claramente bifocal da frase inicial de Púchkin, correspondente às duas partes desse período composto, tenha sido alterada, nas construções transformadas, para a sua forma reduzida (“quase” unifocal). Na construção transformada (“Eu estou triste, porque o amigo não está comigo”), o horizonte do “eu”, um dos focos (horizontes) formalmente presentes aqui, é expresso com maior ênfase. Já “amigo” perde efetivamente aqui o status de “protagonista” autônomo: no plano semântico, mesmo a parte predicativa da oração subordinada (“não está”) se refere (isto é, é predicado) não apenas ao “amigo” mas também ao “eu”; o importante não é o fato de que “o amigo não está”, mas que o amigo não está “comigo” (aqui abstraímos as sutilezas das explicações lógico-gramaticais presentes na linguística dos diferentes tipos de predicação). Já a redução do papel semântico do segundo “protagonista” (amigo), e, por conseguinte, o enfraquecimento da sua voz potencial, resulta, por sua vez, no enfraquecimento da dramaticidade (dialogicidade) do período.

Penso ser necessário comentar separadamente o problema da entonação. Nos trabalhos do ciclo de Volóchinov, a transição da entonação para o “registro mudo” estava relacionada com o *aumento* da dialogicidade (uma vez que seria impossível, sem perdas, dar entonação em voz alta à confluência-interferência de várias vozes em uma construção linguística, única do ponto de vista formal). Já no presente artigo, pelo contrário, trata-se a entonação como um meio mais conveniente para revelar o dramatismo (a dialogicidade) da frase. Entretanto, mesmo aqui não há contradição: além das vantagens óbvias do uso da entonação (e dos gestos) para explicar a essência do assunto aos alunos do 7º ano, é necessário considerar também a particularidade semântica do presente artigo mencionada acima, isto é, o fato de que Bakhtin abstrai completamente aquelas relações dialógicas que são trazidas para o enunciado de *fora* (ver nota 15), enquanto justamente esses tipos de relações dialógicas “trazidas de

fora” são mais difíceis de serem entoados. Nesse caso, a análise de Bakhtin encontra-se efetivamente fora do contexto puchkiniano; ele concentra sua atenção somente nas potencialidades dialógicas da construção sintática em questão, por isso todos os aspectos dialógicos que vêm de fora, inclusive os do contexto — que imediatamente viriam à tona se o objetivo da presente análise fosse a obra poética em sua totalidade (assim como acontece em outros trabalhos de Bakhtin) — são eliminados sem causar problema.

27. Nas folhas separadas colocadas dentro do manuscrito rascunhado por Bakhtin aparece a seguinte comparação entre o primeiro e o segundo períodos do ponto de vista das divergências em sua estrutura entonacional: “Como consequência do rebaixamento de voz para o eu (‘Triste estou eu’), surge a expressividade emocional. Em ‘Ele ri’, pelo contrário, há uma elevação que contribui com a energia e a dinamicidade”. A análise comparativa das modulações entonacionais de todos os três exemplos, bem como a sua interpretação semântica, não foram abordados no texto do artigo.

28. Na versão rascunhada, essa frase aparece da seguinte forma: “Assim o acontecimento da fala reproduz de modo dramático aquele acontecimento real narrado por essa fala”.

29. A respeito da divergência principal entre uma simples *comunicação* do acontecimento e uma *mostra-apresentação* do acontecimento, ou seja, sua representação em uma imagem artística em relação à categoria bakhtiniana do cronotopo, ver “Formas de tempo e de cronotopo no romance (ensaios de poética histórica)”.⁷

⁷ Esse texto está traduzido para o português na coletânea *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*, tradução de Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Sprydis Nazário, Homero Freitas de Andrade, São Paulo, Hucitec/Editora da Unesp, 1988. (N. da T.)

30. Na versão rascunhada, a frase tem uma continuação: “(assim como no primeiro exemplo perdemos a emotividade)”.

A análise bakhtiniana do segundo exemplo de período composto sem conjunção (“Ele começa a rir — todos gargalham”) ilustra, com o máximo de clareza possível, o eixo semântico predominante do presente artigo: a universalidade da relação entre a estratificação do “objeto” (temática) e da “voz” (dialógica) nas frases. O primeiro exemplo (“Triste estou: o amigo comigo não está”) seria uma espécie de ilustração simplificada dessa ideia, uma vez que nesse caso não é o “protagonista” direto (tema) do período e sim o ouvinte que representa a fonte da possibilidade da segunda “voz” no enunciado (tal interpretação “estreita” da dialogicidade não é convincente e compreensível para os estudantes, mas está fixada nas correntes tradicionais da linguística nacional). Ao contrário, o terceiro exemplo analisado (“Acordei: cinco estações tinham ficado para trás”) é uma ilustração complexa do sentido dominante do artigo (MMB fixa aí o processo de transformação dos elementos temáticos de segundo grau da frase em “focos de atenção” independentes, quase em protagonistas, isto é, interpreta a transformação do período unifocal em bifocal como uma condição formal do fortalecimento da dialogicidade — ver nota 15). Na análise desse — segundo — exemplo, todas as ênfases teóricas subentendidas no artigo são reveladas até quase a evidência física: justamente aqui torna-se extremamente clara a contraposição da representação (demonstração) e da simples narração; os dois “protagonistas” do período inicial (“ele” e “todos”) não são aqui apenas personificados (no terceiro exemplo, o segundo “protagonista” é um objeto inanimado), mas são sujeitos diretos da ação (no primeiro exemplo, o “segundo” protagonista — o “amigo” — não é um sujeito ativo, mas passivo, quase transformado em um objeto). Há mais: as ações apresentadas de ambos os “protagonistas” estão muito próximas

da ação verbal direta, fato expresso nos assim chamados verbos de discurso ou de pensamento (“rir”, “gargalhar”), sendo que essas ações discursivas dos “protagonistas” não estão isoladas, mas ligadas de modo dramático, ou seja, dialógico (não é por acaso que MMB utiliza o verbo “responde” na descrição da relação entre o primeiro período simples e o segundo). Desse modo, a dramaticidade dinâmica detectada por MMB é uma precursora longínqua e facilitada da *polifonia*: no exemplo analisado, as relações dialógicas são estabelecidas entre duas “vozes” independentes e “alheias” para o autor. Falta dar apenas um passo, porém decisivo, até a polifonia “verdadeira”: o protagonista não só deve ser representado como o sujeito da ação de discurso e de pensamento, mas também deve começar a falar por ele mesmo, adquirindo o direito a sua própria fonte de sentido dentro da posição semântica geral do enunciado elaborada pelo autor. (Na classificação detalhada mencionada acima dos tipos de relações dialógicas, de acordo com MMB as relações apresentadas no segundo exemplo entre as vozes reduzidas dos “protagonistas” podem ser tratadas como uma espécie de “alternância dos centros discursivos” — ver L. A. Gogotichvíli, *op. cit.*, pp. 149-53).

Na análise bakhtiniana desse exemplo manifestou-se também a ideia específica do presente texto, destacada na nota 15, sobre a presença da interligação entre a quantidade dos “protagonistas” e o caráter da frase (monológico ou dialógico). Na transformação sintática da construção, reconhecida no artigo como a mais feliz (“Basta ele rir que todos começam a gargalhar servilmente”), o primeiro “protagonista” da frase inicial (“ele”) é reduzido, de fato, até uma condição objetual com a qual é realizada a ação do segundo “protagonista” (“todos”) que se transforma portanto no foco central de toda a frase (na sintaxe, isso é alcançado em particular por meio da transformação do primeiro “protagonista” em um caso oblíquo — em russo corresponde ao dativo

do pronome “ele”). Desse modo, aqui também, de acordo com a ideia dominante do artigo, a redução da construção bifocal a unifocal faz com que a frase se torne mais “lógica”, ou seja, aumenta o seu caráter monológico. Pelo visto, é necessário destacar em especial o fato de que Bakhtin evita no presente artigo dar os nomes formalmente gramaticais para os tipos de ligações pressupostas entre os períodos simples nas formas iniciais dos períodos compostos sem conjunções analisados por ele: ao estudar o segundo exemplo, Bakhtin apenas menciona que o tipo de ligação lógica presente aqui difere do primeiro, entretanto também na análise deste último a subordinação “causal”, que liga os períodos simples, tampouco é nomeada por MMB. As primeiras variantes da transformação do segundo exemplo, desconsideradas posteriormente (“Quando ele começava a rir, todos gargalhavam” e outros), colocavam em primeiro plano uma espécie de correlação “temporal” entre os períodos simples que, é claro, de modo algum correspondia ao sentido da frase inicial e que tampouco foi nomeada de modo direto ou indireto por Bakhtin. Ao ignorar todas as definições formalmente gramaticais dos tipos de ligação lógica, MMB conduz os alunos (e também os leitores) à conclusão principal para ele de que nenhum tipo de relação lógica é capaz *por princípio* de transmitir toda a composição semântica das relações dialógicas iniciais. Essa conclusão é reforçada pela ideia de que as relações dialógicas iniciais tampouco podem ser transmitidas por meio do enriquecimento lexical das construções transformadas, por mais amplo que ele seja. Em sua perspectiva teórica, a combinação dessas ideias leva ao núcleo da concepção linguística bakhtiniana: a teoria da fala indireta.⁸

⁸ O conceito de “fala indireta” (*nepriamóie govoriénie*) foi desenvolvido por Liudmila Gogotichvíli em seu livro homônimo *Nepriamóie govoriénie*, Moscou, Iazikí Slaviánskikh Kultur, 2006. (N. da T.)

31. No manuscrito dos “escrivães”, e, portanto, na presente publicação, nesse exemplo aparece um outro sinal, o de dois pontos. Os dois pontos ocorrem ainda em todas as edições recentes de *Almas mortas* de Gógol (inclusive nas publicações dos anos 1930). Entretanto, nas anotações rascunhadas do próprio MMB referentes ao artigo, inclusive no plano da aula aberta sobre a língua russa (ver “Sobre o texto de Bakhtin”), aparece um travessão nessa frase. Se a divergência no sinal gráfico entre o texto de Bakhtin e o manuscrito dos “escrivães” pode ser explicada como um erro ocasional do “escrivão”, bem como pelo fato de que MMB não tenha ele mesmo lido esse manuscrito, a razão da falta de correspondência entre a versão bakhtiniana e o sinal das edições oficiais de Gógol encontra-se provavelmente no fato de que, como mostra a prática de pontuação, o travessão e os dois pontos são, na maioria dos casos, sinais de “livre escolha do autor”, ou seja, não existe uma regra unívoca para seu uso. MMB pode ter dado esse exemplo “de memória”, o que explicaria a sua liberdade no uso da pontuação (seria interessante notar que na língua russa moderna existe uma tendência à ampliação do uso do travessão; ver A. B. Chapiro, *Sovremiénni rússki iazik. Punktuátsia* [A língua russa moderna. Pontuação], Moscou, 1974). Se a colocação de dois pontos nessa frase corresponde mais às regras de pontuação que tendem à regulamentação rigorosa e que, ao basearem-se na análise lógico-sintática das relações temporais e explicativas entre as partes desse tipo de frase, ordenam usar justamente esse sinal para sua marcação (enquanto Bakhtin evita em geral nesse artigo o uso de qualquer terminologia dos tipos de ligação lógica entre os períodos simples; ver nota 30), a colocação do travessão por Bakhtin pode possuir um motivo dialógico: o sinal parece “afastar” a segunda parte do período da primeira, criando, entre os focos de atenção (“protagonistas”), um espaço “inocupado” que corresponde visualmente à pausa, ou seja, representa a distância necessária para o estabele-

cimento das relações dialógicas entre os protagonistas (mais detalhes ver nota 32).

Chama a atenção o fato de que, nas edições das obras de Gógol anteriores à revolução, ocorre o travessão na frase analisada aqui, assim como em Bakhtin (ver, por exemplo: N. V. Gógol, *Sotchiniénia N. V. Gógolia* [*Obra de N. V. Gógol*], edição 15, São Petersburgo, 1900, v. 5, p. 222).

32. Embora no contexto das análises estilísticas comuns, baseadas na compreensão tradicional dos tropos, a terceira frase — “Acordei: cinco estações tinham ficado para trás” — possa ser interpretada como um exemplo mais simples e evidente (e é justamente assim que ela *parece ser* avaliada no presente artigo), entretanto, do ponto de vista da especificidade da estilística dialógica bakhtiniana, essa frase, ao contrário, pode ser atribuída aos casos veladamente complexos. Essa circunstância está ligada ao fato de que aqui MMB, mais uma vez, aproxima-se — claro, sem o declarar abertamente — do problema das universalidades linguísticas básicas (ver nota 15). Nesse caso, MMB parece problematizar, de passagem, a teoria tradicional dos tropos (em particular, das metáforas) que se encontra no cerne do tipo de pensamento linguístico questionado por ele. Se, ao revelar o fundo dialógico da análise bakhtiniana desse exemplo, verifica-se que na frase de Gógol a metáfora de modo algum desempenha aquele papel que é atribuído a ela na teoria tradicional dos tropos, trata-se, porém, de uma função sintática específica, relacionada diretamente ao dialogismo, a saber: a metáfora gogoliana demonstra o potencial dialógico (“bifocal”) do acontecimento “unifocal”. Visando a comodidade de caráter estritamente lógico das explicações dessa ideia, seria mais conveniente interpretar a análise bakhtiniana em uma perspectiva inversa: não partindo da frase inicial à transformada, mas da transformação ao exemplo inicial. Assim como anteriormente, na transformação reconhecida como a mais feliz (“Quando eu acordei, verificou-se que já passei cinco estações”),

encontra-se *um* “protagonista” no foco de atenção: “eu”, sendo que Bakhtin conduz de propósito o raciocínio de modo que no final ocorra justamente uma transformação unifocal. É realizado ainda um último e especial procedimento sintático que parece ser iniciado pelo professor e apoiado pelos alunos: a transferência das palavras “cinco estações” do lugar sintático de sujeito para o de objeto priva decisivamente essas palavras do status de “protagonista” autônomo. Já na frase inicial de Gógol são *dois* “protagonistas” (“eu”, oculto na forma verbal, e “cinco estações”), sendo justamente o caráter bifocal que oferece a possibilidade de uma leitura dramática da frase, o que garante a demonstração (representação) do acontecimento e não uma simples narração dele (como ocorre na construção transformada). É como se Bakhtin, de fato, revelasse o mecanismo do procedimento de transformação de uma frase unifocal em bifocal realizado pelo “mestre da palavra” (Gógol). Daí também a avaliação exagerada por parte de Bakhtin de um procedimento metafórico gogoliano, que pode ser chamado de “comum” (do ponto de vista da teoria tradicional dos tropos), como de um “gesto audacioso de Gógol”. Com essa avaliação, MMB atenta para o fato de que os tropos, como parte da linguagem viva e rica em sentidos, não só são uma simples transferência do significado de acordo com a proximidade, semelhança, analogia, e assim por diante, ou seja, não é simplesmente um fenômeno da semântica lexical, mas também um *procedimento sintático* capaz inclusive de realizar funções diretamente dialógicas: transformar os elementos secundários da frase como estrutura sintática monológica em focos de atenção autônomos e em “protagonistas” independentes, capazes — no limite — de introduzir a sua “voz” no enunciado (não é por acaso que MMB define o procedimento de Gógol como “audacioso”, quase uma “personificação”). O segundo “protagonista” que surgiu na frase de Gógol não pode falar, ele ainda é um “objeto”, mas já é um “objeto” com o qual o primeiro “prot

gonista” da frase pode entrar em relações dialógicas, mesmo que sejam enfraquecidas (por exemplo, sentir em relação a ele uma emoção dialógica: a espera de uma surpresa). A universalidade linguística básica presente aqui pode ser formulada do seguinte modo: a bifocalidade é uma condição sintática formal para o surgimento das relações dialógicas (no entanto, lembraremos que o campo de ação dessa universalidade é limitado, uma vez que no presente artigo não se trata de todos os tipos de dialogismo, mas apenas de um tipo interior sintático de relações dialógicas não ligado ao contexto “amplo” e à situação externa, pois, se considerarmos os últimos fatores, de acordo com MMB, mesmo as construções unifocais podem ser dotadas de relações dialógicas — ver nota 15).

Em geral, essas análises linguísticas, aparentemente particulares e produzidas no contexto de um artigo de metodologia com conteúdo facilitado, tornam-se, de modo paradoxal, fonte das informações complementares para uma reconstrução mais adequada de um dos elos faltantes da filosofia bakhtiniana da linguagem como tal, ou seja, para a reconstrução da compreensão bakhtiniana das formas universais básicas da dialogicidade em toda a sintaxe, e portanto, do pensamento linguístico. Assim, embora a lei linguística básica analisada aqui tenha encontrado certa reflexão (ver L. A. Gogotchvíli, *op. cit.*) na classificação experimental dos tipos de relações dialógicas em Bakhtin (pelo fato de que, nos outros trabalhos de Bakhtin, esse aspecto do problema esteja presente de modo indireto), essa lei não foi destacada como um tipo independente na nossa classificação, distribuída de modo aproximado entre o “foco de atenção” e outros tipos de relações dialógicas.

33. Compare essa análise com as conclusões análogas sobre a eliminação, nas construções com discurso citado indireto, dos elementos “afetivo-emocionais” e “peculiares” caracterizadores da individualidade do falante que são dife-

rentes das construções com discurso citado direto (assim como no caso dos períodos compostos por subordinação quando comparados com os períodos sem conjunções) por seu caráter analítico e “lógico-objetual” em *Marxismo e filosofia da linguagem*. A aproximação esboçada aqui desses dois tipos de imagens — a *poética* (metáfora, hipérbole e assim por diante) e a *prosaica* bivocal (elementos coloquiais, populares, não literários, utilizados para a criação de uma narrativa “objetual” e com “colorido”), cuja diferença torna-se objeto principal de outros trabalhos (“O discurso no romance”) — é realizada por MMB nesse caso com o objetivo de destacar a função desempenhada por elas na destruição da “unidade da linguagem univocal plana e limpa” e no enfraquecimento “do elemento monológico do discurso e fortalecimento do elemento dialógico”.⁹

34. *Hipotaxe* (do grego *hypo* — sob, embaixo, *taxis* — disposição) é o mesmo que subordinação, ou seja, é uma ligação sintática dotada de seu próprio sistema de meios de expressão para a organização de um período composto por subordinação. O *período* (do grego *períodos* — círculo) frequentemente é, pelo caráter de sua estrutura sintática, uma frase complexa com um número significativo de partes análogas e subordinadas em relação a uma ou várias orações principais.

35. Ver “Diálogo I”¹⁰ sobre a tendência à eliminação das formas discursivas livrescas (monológicas) e ao fortalecimento das formas coloquiais (dialógicas) e, mais abrangente, sobre o papel do diálogo na história da linguagem literária. Compare ainda com a menção a Charles Bally em *Marxismo e filosofia da linguagem* no que diz respeito à inclina-

⁹ Mikhail Bakhtin, “Diálogo I. Problema do discurso dialógico”, *op. cit.*, p. 210. (N. da T.)

¹⁰ Trata-se de anotações de Bakhtin publicadas nas *Obras reunidas*, *op. cit.*, pp. 209-17. (N. da T.)

ção, destacada por ele, de substituir a hipotaxe pela parataxe.¹¹ Apesar de coincidir em aspectos específicos, a posição bakhtiniana sobre essa questão é, no domínio das conclusões teóricas, diametralmente oposta à de Vinográdov no que tange à constituição da linguagem literária russa. Mais precisamente, isso acontece em relação ao signo axiológico que avalia o significado da fala coloquial nesse processo: enquanto Bakhtin o considera como unicamente positivo, Vinográdov tende a concebê-lo de modo negativo.

36. No manuscrito rascunhado aparece a composição dessas formas de conjunção: “antes das formas de conjunção correspondentes (de causa, de tempo e de condição)”. Sobre as possíveis razões para a eliminação dessa frase, ver nota 30.

37. No manuscrito rascunhado essa frase possui uma continuação: “(embora isso não possa ser qualificado como um erro estilístico)”.

38. No manuscrito rascunhado de Bakhtin, inicia-se, a seguir, o próximo subcapítulo marcado com o algarismo romano III.

39. No manuscrito rascunhado, está escrito em cima dessa frase: “ou seja, relato do relato”.

40. Nas folhas avulsas inseridas no manuscrito rascunhado, há um fragmento que não fez parte do texto do artigo: “Em busca da correção formal (estritamente gramatical), é esquecida a tarefa de educar a individualidade discursiva dos alunos. Os professores temem a audácia discursiva dos seus estudantes e às vezes simplesmente recomendam que não abandonem os lugares-comuns linguísticos ‘para não cometer erros’”.

41. No manuscrito rascunhado há um acréscimo: “Durante a revisão do conteúdo da 5ª e 6ª séries, também é necessário analisar as formas gramaticais mais complexas à luz

¹¹ Mikhail Bakhtin, *Marxismo e filosofia da linguagem*, op. cit., pp. 155-6. (N. da T.)

da estilística (aspectos do verbo, participípios e gerúndios)”. O fato de Bakhtin mencionar, de passagem no presente artigo (ver também o início do artigo de Bakhtin), a abordagem estilística (que em suas coordenadas significa “dialógica”) das formas gramaticais como uma tarefa subentendida testemunha indiretamente que ele pretendia realizar uma revisão dialógica não só das formas sintáticas, mas de toda a gramática (ver “Sobre o texto de Bakhtin” e notas 15, 18, 32).

42. Na terceira parte do artigo surge de modo metodologicamente simplificado um dos problemas centrais do texto “O discurso no romance”: o problema da “constituição ideológica do homem”.

43. Na versão rascunhada está escrito “em outra língua”. Cf. o desenvolvimento mais detalhado e teórico desse tema em “O discurso no romance”.

44. No manuscrito rascunhado aparece outra versão para a frase: “a riqueza e a complexidade da realidade que está se formando”.