

**O COMENTÁRIO DE TEXTO:  
UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE DE LEITURA  
DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA**

*Julienne Kely Zanardi* (UERJ)  
[julienezanardi@gmail.com](mailto:julienezanardi@gmail.com)

**RESUMO**

Embora os *Parâmetros Curriculares Nacionais* assinalem a importância do trabalho interdisciplinar de forma a superar a distribuição dos saberes em disciplinas estanques e a contemplar a integração e a articulação dos conhecimentos, como o próprio documento denuncia, ainda vigora nas escolas uma divisão dicotômica entre o ensino de língua portuguesa e o de literatura. No primeiro caso, prioriza-se o estudo da gramática, muitas vezes de forma descontextualizada; ao passo que, no segundo, a história da literatura se torna o foco para a compreensão do texto. O objetivo do presente trabalho é apresentar uma proposta de atividade de leitura do texto literário que contemple as escolhas linguísticas nele empreendidas tendo em vista seus propósitos comunicativos. Para tal, usaremos como metodologia o comentário de texto proposto por Francisco Marcos Marín. A fim de evidenciar as vantagens de tal aparato teórico, demonstraremos a sua aplicabilidade por meio da análise de um poema do escritor brasileiro Paulo Leminski.

**Palavras-chave:**

**Ensino de língua e literatura. Práticas de leitura. Comentário de texto.**

**1. Introdução**

O objetivo do presente trabalho é apresentar uma proposta de atividade com o texto literário em sala de aula capaz de evidenciar o trabalho com a linguagem nele desenvolvido. Para isso, elegemos o método de comentário de texto proposto por Francisco Marcos Marín (2005).

Tendo em vista tal objetivo, o artigo está dividido em três partes. Na primeira delas, empreenderemos uma breve discussão acerca do ensino de língua e literatura, evidenciando a necessidade de um trabalho integrado entre estas, muito embora ainda vigore em muitas instituições de ensino uma divisão dicotômica, que as trata como disciplinas estanques.

A segunda parte é dedicada à apresentação do método de análise proposto por Marín. Trata-se de uma metodologia de comentário de texto dividida em sete etapas, as quais serão detalhadas em tal seção.

Por fim, na terceira parte, para ilustrar a utilidade do método para o trabalho com o texto literário em sala de aula, apresentaremos uma aná-

lise de um poema de Paulo Leminski, a partir das sete etapas propostas por Marín. Cremos que, por meio de tal análise, ficarão mais patentes os procedimentos envolvidos em cada uma das etapas, bem como as vantagens do método, uma vez que sua aplicação evidenciará os aspectos lingüísticos de maior relevância para a construção do texto.

## 2. *Ensino de língua e literatura: algumas considerações*

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* apontam, principalmente nos cadernos destinados ao ensino médio, para a necessidade de um ensino que contemple a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento. O que se propõe é o planejamento e o desenvolvimento de um currículo escolar que se organize de forma orgânica, superando “a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e a articulação dos conhecimentos”, em um processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. (BRASIL, 2000a, p. 17)

No entanto, como o próprio documento denuncia, isso ainda não é uma realidade na educação brasileira, que tenta se desvincular de práticas tradicionalmente instituídas. No que tange ao ensino de língua materna, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* apontam para a permanência de uma dicotomia entre língua e literatura (com ênfase na literatura brasileira), a partir da qual muitas escolas mantêm até hoje professores especialistas em cada tema assim como aulas específicas de cada disciplina, como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de textos não tivessem relação entre si.

Nessa perspectiva, o ensino de língua volta-se para o estudo da gramática, centrado no entendimento da nomenclatura gramatical. Como apontam os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, nesse modelo de ensino, descrição e norma se confundem na análise da frase, que é estudada de forma descontextualizada, ignorando o uso e a função dos recursos lingüísticos no interior de textos.

Quanto ao ensino de literatura, o documento destaca que, no ensino médio, a história da literatura – voltada para o estudo dos estilos de época e seus respectivos autores – torna-se o foco de compreensão do texto, embora os próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais* sinalizem que nem sempre exista uma correspondência entre essa história e o texto que lhe serve de exemplo (BRASIL, 2000b, p. 16). Por sua vez, como nota Leite (2011), no ensino fundamental, a literatura nem faz, oficial-

mente, parte do currículo, aparecendo esporadicamente em uma ou outra atividade ou na leitura dos chamados livros paradidáticos.

Nesse contexto, quando inserido na aula de língua portuguesa, o texto literário acaba servindo, muitas vezes, como pretexto para atividades tradicionais de análise linguística, voltadas para a mera classificação gramatical. Além disso, como aponta Fonseca (2000), seguindo a perspectiva prescritiva do ensino tradicional, o texto literário acaba se tornando um “objeto de veneração” na aula de língua materna como modelo indiscutível de bom uso da linguagem.

Como os próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais* preconizam há que se desfazer essa barreira entre língua e literatura. A divisão leitura/literatura, redação e gramática deve dar lugar a uma nova visão de ensino, em que os conteúdos tradicionais passem a ser

incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão. (BRASIL, 2001b, p. 23)

Conforme observa Leite (2001, p. 18), estudos tanto da área de linguística quanto de teoria literária têm apontado para uma relação direta entre língua e literatura, uma vez que o material de que esta fundamentalmente se serve é a palavra. Assim, estudar literatura necessariamente significa estudar também a língua e vice-versa. A escrita literária é, em verdade, um entre os vários usos possíveis da linguagem. A partir disso, a autora propõe um redimensionamento da noção de literatura sobre a qual se tem pautado o ensino.

De acordo com Leite, o ensino tradicional de literatura conjuga três papéis distintos: a literatura como instituição nacional, a literatura como disciplina que se confunde com a história literária e a literatura como cada texto consagrado pela crítica como tal. A autora sugere, então, uma quarta dimensão em que a literatura seja tomada como “qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal” (LEITE, 2011, p. 21). Em outras palavras, o que a autora propõe a partir disso é um estudo da literatura em sala de aula como trabalho criativo com a linguagem.

Como sugere Osakabe (2011, p. 29), a perspectiva proposta por Leite aponta para o reconhecimento de que o “fazer literário incorpora necessariamente o próprio fazer linguístico cotidiano do aluno, incessan-

temente em trabalho com sua própria linguagem”. Assim, o ensino de literatura deixaria de ter um papel meramente informativo na vida do aprendiz para adquirir um papel efetivamente formador.

Por sua vez, Fonseca (2000) propõe uma espécie de desmistificação do texto literário em sala de aula. Consoante essa perspectiva, a literatura deixaria de ser encarada como objeto de veneração, substituindo-se a exemplaridade pela funcionalidade. Assim, fugindo de uma perspectiva normativa que o aponta como um exemplo a ser seguido, o texto literário passa a ser visto como um modelo de exploração e experimentação criativa das possibilidades da língua.

Considerando como Coseriu (1993, p. 30) que a obra literária é “obra de linguagem, obra que não utiliza simplesmente a linguagem, mas que constrói linguagem, desenvolve, realiza virtualidades já contidas na linguagem”; Fonseca aponta o texto literário como um espaço de plenitude funcional da língua. Dessa forma, o estudo do texto literário revela-se “um meio privilegiado, no ensino da língua materna, de tomada de consciência da língua e do seu funcionamento porque proporciona a percepção dinâmica da plasticidade de recursos linguísticos que não são exclusivos da literatura”. (FONSECA, 2000, p. 40)

Entendendo, pois, a literatura como um espaço privilegiado de trabalho com a linguagem, o que propomos no presente artigo é uma atividade de leitura do texto literário em sala de aula que contemple os diferentes recursos linguísticos empregados em sua construção. Para isso, baseamo-nos no método proposto por Francisco Marcos Marín, que será exposto na próxima seção.

### 3. *Comentário de textos: fundamentos teóricos*

A proposta de atividade de trabalho com o texto literário em sala de aula apresentada neste artigo baseia-se na metodologia de comentário de textos proposta por Francisco Marcos Marín, no livro *El Comentario Lingüístico: Metodología y Práctica* (2005). De acordo com o autor, trata-se de um modelo de comentário de texto dividido em sete etapas, que vão do plano da expressão ao plano do conteúdo. Nessas etapas, diferentes aspectos da língua devem ser analisados individualmente tendo em vista uma integração final entre eles. Assim, as conclusões parciais obtidas em cada uma das etapas apresentadas não têm valor por si mesmas:

ao contrário, devem-se apoiar nos diferentes planos analisados. Vejamos, pois, as sete etapas propostas por Marín.

A primeira etapa, a do *plano fonológico*, subdivide-se em duas partes: a “fonemática” e a “prosodemática”. Na primeira, avaliam-se as variantes geográficas e sociais a fim de definir o(s) dialeto(s) do texto. Na segunda, são analisados o acento e a entonação. Segundo Marín, a grafia das palavras também é um aspecto que interessa a esse plano. Em suma, essa etapa engloba aspectos relacionados à sonoridade do texto.

Na etapa seguinte, o *plano morfológico*, são analisados os fenômenos morfológicos mais notáveis nos sintagmas nominais e verbais do texto. Como sinaliza o autor, não se trata de um estudo exaustivo das classes gramaticais presentes, como ocorre, por exemplo, no ensino tradicional em que o texto se torna pretexto para a análise morfológica. O que se propõe é assinalar aspectos morfológicos relevantes do texto, que tenham conexões com os fenômenos observados nos demais planos.

O *plano sintático*, terceira etapa de análise proposta por Marín, envolve a descrição das diferentes unidades sintáticas que estruturam o texto: períodos, orações, sintagmas. De acordo com o autor, deve-se atentar para aspectos que se relacionem com as descrições parciais já obtidas a fim de obter uma descrição sintática coerente.

A quarta etapa, denominada *plano conectivo sintático-semântico*, envolve as conexões sintático-semânticas entre as partes do texto. De acordo com o autor, um ponto fundamental dessa etapa é a relação entre a construção dos períodos, baseada em conexões de diversas ordens, e a significação destas como expressão da intenção do falante.

A próxima etapa, chamada de *plano léxico*, envolve a análise e a classificação dos campos lexicais presentes no texto em relação aos planos já analisados. Essa etapa constitui, de acordo com o autor, a primeira aproximação com o plano do conteúdo do texto.

O *plano semântico*, sexta etapa do método, inclui uma gama de possibilidades que vai desde à definição do assunto ou foco do texto ao estudo de variações significativas como a metáfora e a ironia. Mais uma vez, Marín assinala a importância da conexão entre todos os planos, destacando sua relevância principalmente nessa etapa que, de acordo com o autor, está mais aberta à subjetividade do analista:

*Nótese que, al llegar a este punto, las distintas conclusiones parciales han tenido que orientarnos de modo que seamos dirigidos (ao menos parcial-*

*mente) hacia los centros semánticos del texto, en torno a los cuales habremos de ordenar los restantes elementos. Aunque quisiéramos, no podríamos, si procederemos con honradez, dejar de decir que es aquí donde lo intuitivo puede pesar más a el comentarista, con el peligro de interpretar lo que el texto le disse a uno, y no lo que el texto disse. Precisamente por eso es muy importante que vayamos apoyando unos en los otros los resultados de cada plano y de todos ellos en conjunto. (MARÍN, 2005, p. 46)*

Por fim, a última etapa do método é o *plano da integração* que visa deprender o denominador comum observado em todos os planos previamente analisados. De acordo com Marín, é possível evidenciar também aspectos que, embora não presentes de forma predominante em todos os planos, destaquem-se de forma a serem considerados ao final da análise.

Cabe dizer que, de acordo com Marín, ao contrário de outros modelos de comentário de texto propostos por autores como Lázaro e Correa (1972), por exemplo, sua metodologia não visa à valoração estética do texto literário. Na verdade, de acordo com o autor, seu método tem como diferencial pôr em primeiro plano os recursos linguísticos empregados na construção do texto. Assim, o comentário de texto proposto por Marín não se aplica apenas ao âmbito literário, podendo ser utilizado também em textos de outros domínios discursivos.

Dessa forma, consoante o autor, qualquer texto pode ser submetido às sete etapas de análise por ele propostas, embora isso não signifique que, em todas elas, os aspectos relevantes se apresentem em número proporcional. Ou seja, é possível que, ao longo da análise, alguns planos se mostrem mais produtivos do que outros.

#### **4. Comentário de textos: exemplo de análise**

##### **4.1. Seleção do corpus**

Para demonstrar a aplicabilidade da metodologia proposta por Marín, nesta seção, promoveremos a análise de um poema sem título de Paulo Leminski, que se encontra na compilação *Toda Poesia* (2013). A escolha deste texto deve-se não só à sua riqueza quanto a aspectos relacionados a todas as etapas do método proposto por Marín, mas também à relevância do escritor para a literatura brasileira, o que justifica a inserção do seu texto na sala de aula.

Abaixo, transcrevemos, pois, o poema mencionado, o qual será analisado na próxima subseção deste artigo:

a máquina  
engole página  
cospe poema  
engole página  
cospe propaganda

MAIÚSCULAS  
minúsculas

a máquina  
engole carbono  
cospe cópia  
cospe cópia  
engole poeta  
cospe prosa

MINÚSCULAS  
maiúsculas

## **4.2. Análise do corpus**

### *4.2.1. Plano fonológico*

Em relação ao plano fonológico do poema, não são perceptíveis marcas sonoras que indiquem variações geográficas ou sociais. Trata-se, portanto, de um texto escrito em português sem traços dialetais. Essa ausência de marcas de variação linguística pode ser associada ao plano semântico do poema, que remete a um contexto de uso da língua escrita: um eu lírico que digita textos na máquina de escrever.

Além disso, nota-se, ao longo do poema, a repetição dos fonemas consonantais oclusivos sonoros [p] e [k], tanto em posição átona quanto em posição tônica. Essa repetição parece ter um efeito expressivo no texto. A obstrução do ar que ocorre na emissão desse tipo de consoante gera uma sonoridade que, no texto, remete ao barulho das teclas da máquina de escrever batendo no papel.

### *4.2.2. Plano morfológico*

No plano morfológico, predominam no poema elementos nucleares sintagmáticos: substantivos e verbos. Nos sintagmas nominais, os substantivos aparecem sem determinantes, a exceção de “a máquina”, em que o artigo “a” determina o substantivo “máquina”, vocábulo que ocupa posição central no poema.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Os nomes “maiúsculas” e “minúsculas” parecem referir a um substantivo implícito no poema: letras (saídas das teclas da máquina de escrever). No entanto, uma vez que ocupam uma posição nuclear nos sintagmas em que aparecem, caberia, nesse contexto, classificá-los como substantivos.

No que tange aos sintagmas verbais, nota-se a ausência de advérbios que acrescentem circunstâncias aos verbos. Além disso, todos os verbos do texto carregam a mesma marca número-pessoal e modo-temporal. Trata-se, portanto, de um texto conciso, em que figuram quase que exclusivamente as classes gramaticais que funcionam como núcleos sintagmáticos.

### *4.2.3. Plano sintático*

Nesse plano, é possível perceber a repetição de uma mesma estrutura sintática, que confere um paralelismo ao poema. O sujeito “a máquina” aparece no primeiro verso das estrofes maiores, seguido de sintagmas verbais coordenados entre si, que funcionam como seu predicado. Tais sintagmas seguem a mesma estrutura: a presença de um verbo transitivo direto seguido de seu complemento, sem a presença de adjuntos adnominais e adverbiais.

As demais estrofes são compostas de dois versos, cada um deles composto apenas por um único vocábulo de natureza nominal.

### *4.2.4. Plano conectivo sintático-semântico*

Observa-se um paralelismo estrutural ao longo do poema, em que orações ou sintagmas nominais são organizados por meio de coordenação assindética. Assim, não há, no texto, conectivos que explicitem as relações semânticas entre os termos coordenados.

Interessante notar também a repetição do verso “cospe cópia”, um recurso sintático utilizado para simbolizar a ideia de que, com o uso do carbono, o texto digitado na máquina é materializado no papel duas vezes.

4.2.5. *Plano léxico*

Nota-se que a escolha dos substantivos remete ao contexto físico em que se encontra o eu lírico: “máquina”, “página”, “poema”, “propaganda”, “carbono”, “prosa”, “maiúscula”, “minúscula”. Por meio da associação semântica entre esses substantivos, é possível subentender um contexto em que o eu lírico usa a máquina de escrever para produzir textos com diferentes propósitos.

Ao contrário dos substantivos, que fazem referência denotativamente a elementos do ambiente em que se insere o eu lírico, os verbos “engole” e “cospe” foram empregados conotativamente. A repetição desses dois vocábulos, que, no texto, fazem referência à entrada de papel em branco e à saída de páginas digitadas na máquina, sugere uma reprodução mecânica das ações por eles expressas.

4.2.6. *Plano semântico*

Observa-se, no poema, por meio da seleção dos verbos, uma personificação da máquina, que cospe e engole o papel e acaba por engolir o próprio poeta ao final do texto. A partir disso, percebem-se, pois, dois planos no poema: 1) o mundo exterior do eu lírico, expresso, principalmente, pelo uso dos substantivos, que fazem referência ao ambiente concreto em que este se insere; 2) o mundo interior do eu lírico, em que fica evidente seu sentimento de insatisfação em relação à realidade que o rodeia. Esse sentimento é expresso no poema não só pelo uso figurado do verbo em “(a máquina) engole poeta”, mas também pelo emprego de recursos gráficos nos versos finais, em que as palavras “maiúsculas” e “minúsculas” aparecem grafadas, respectivamente, em letras minúsculas e em letras maiúsculas, revelando uma incoerência que parece refletir a incoerência da própria realidade do eu lírico. Essa incongruência também é perceptível por uma incompatibilidade semântica entre os vocábulos “poeta” e “prosa” nos versos

engole poeta  
cospe prosa.

4.2.7. *Plano de integração*

Considerando a história de vida do poeta Paulo Leminski, pode-se dizer que este poema é um escrito autobiográfico. Além de se dedicar à

poesia, atividade que o tornou um artista conhecido, Leminski era também romancista, tradutor, ensaísta e publicitário. A máquina, figura central do poema, é o denominador-comum entre todas essas atividades que permearam a vida do poeta. A posição central desse objeto no poema fica evidente por meio de diferentes recursos: 1) “máquina” é o único substantivo que aparece determinado por um artigo no texto; 2) o sintagma “a máquina” ocupa a posição de sujeito das orações presentes no texto; 3) o verso “a máquina” abre a primeira e a terceira estrofe do poema.

Percebe-se, por meio da concatenação entre todos os planos do texto, que a atividade de poeta parece ser atropelada pelas outras ocupações, o que deixa o eu lírico transtornado. A linguagem concisa, em que figuram apenas classes de palavras centrais nos sintagmas, mostra um eu lírico tão tomado pela atividade de escrever que não há espaço para detalhes. Só há a máquina e o que entra e sai por ela. A presença desse objeto é tão forte que toma até a sonoridade do poema, que reproduz o barulho de suas teclas tocando o papel.

Em um primeiro momento, representado pelas duas primeiras estrofes do poema, o poeta parece conseguir conciliar seu fazer poético com as outras atividades. Sua máquina “engole página” e “cospe poema”, remetendo ao Leminski poeta, e também “cospe propaganda”, revelando o Leminski publicitário. O recurso gráfico utilizado nos versos

MAIÚSCULAS  
minúsculas

passa a impressão de que as coisas estão em seu devido lugar.

Em um segundo momento, entretanto, esse equilíbrio parece ruir. A máquina do eu lírico “engole carbono” e “cospe cópia”, o que pode ser entendido como uma espécie de bloqueio, de impedimento da criatividade, tão preciosa ao fazer poético. Esse entrave é reforçado pela repetição do verso “cospe cópia”, que parece não só simbolizar literalmente a duplicação de um texto no papel, como também, no plano metafórico, a incapacidade do eu lírico de produzir algo novo. A vida burocrática mina a imaginação do poeta. Isso se reflete na própria linguagem do poema: uma linguagem seca, sintética, calculada, simétrica, que não combina com a liberdade da poesia.

O bloqueio provocado no eu lírico é tão forte que a máquina, personificando seus afazeres burocráticos, “engole” o poeta e, em vez de produzir poesia, “cospe prosa”. O poeta acaba sufocado pelas outras demandas da vida e isso produz no eu lírico um sentimento de que algo está

fora do lugar, de que as coisas não são como deveriam ser. Isso se reflete nos últimos versos

MINÚSCULAS  
maiúsculas,

em que forma e conteúdo não combinam, simbolizando a desordem em que se encontra o poeta.

##### **5. Considerações finais**

Tendo em vista as restrições espaciais de um artigo, no presente trabalho nos limitamos a apresentar o modelo de análise proposto por Marín, considerando a possibilidade de sua aplicação no ensino de língua e literatura. A partir da exposição das etapas que compõem o método e da exemplificação de sua aplicabilidade por meio da análise de um poema de Paulo Leminski, sugerimos sua utilização em sala de aula como uma ferramenta capaz de viabilizar um ensino mais integrado de língua e literatura.

Seguindo a visão dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, poderia propor atividades como roteiros de leitura ou perguntas feitas oralmente com o objetivo de auxiliar os alunos a identificarem e analisarem os diferentes planos do texto apresentados por Marín. Considerando os variados aspectos linguísticos explorados na proposta do autor, recomendamos a aplicação de seu método no ensino médio. No entanto, nada impede que, com a devida mediação do professor, o comentário de texto seja utilizado também nos anos finais do ensino fundamental.

Creemos que, por meio desse tipo de atividade, tornar-se-ão evidentes para o aprendiz os diferentes recursos linguísticos empregados na construção do texto, assim como a integração entre estes tendo em vista um propósito comunicativo. Dessa forma, considerando, como Fonseca, que a literatura é um espaço privilegiado de exploração e experimentação das potencialidades da língua, acreditamos que o método proposto por Marín possa ser usado em sala de aula como uma ferramenta para evidenciar o trabalho de linguagem envolvido na construção do texto literário, ajudando, assim, a desfazer as barreiras tradicionalmente instituídas no ensino de língua e literatura.

## XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais*. Brasília: MEC/SEF, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2000b.

COSERIU, E. Do sentido do ensino da língua literária. *Revista Confluência*, n. 5. Rio de Janeiro: Lucerna, 1993.

FONSECA, Fernanda Irene. Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In: REIS, Carlos et al (Orgs.). *Didáctica da língua e da literatura*. Coimbra: Almedina/ILLP Faculdade de Letras, 2000, vol. I, p. 37-45.

LEITE, Lígia C. de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática: 2011.

LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

MARÍN, Francisco Marcos. El comentario de textos. In: \_\_\_\_\_. *El comentario lingüístico: metodología y práctica*. Madrid: Cátedra, 2005.

OSAKABE, Hakira. Ensino de gramática e ensino de literatura: a propósito do texto de Lígia Chiappini de Moraes Leite. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática: 2011.