

# Literatura juvenil contemporânea: dilemas da pluralidade cultural

Valeria Rosito<sup>1</sup>

---

## Resumo

Este trabalho examina o conceito de polifonia à luz dos ensinamentos de Mikhail Bakhtin, para problematizar uma amostra da literatura juvenil contemporânea no Brasil. A noção bakhtiniana de polifonia contempla pressupostos como o da refração do ser na linguagem, encontrando na luta de classes seu palco privilegiado. Procuramos incluir perspectivas de gênero e de raça no *corpus* examinado para ampliar o referencial teórico do pensador em questão, tornando a discussão mais densa e culturalmente mais atualizada. Dessa forma, apontamos, por um lado, como a realização da interlocução se dá somente com um projeto narrativo contra-hegemônico e, por outro lado, como a pluralidade cultural se concretiza com a revelação de elementos conflitantes procedentes também, mas não só, da luta de classes.

## Palavras-chave

Mikhail Bakhtin; literatura juvenil contemporânea; pluralidade cultural.

## Abstract

This article goes over the concept of polyphony under the light of Mikhail Bakhtin's thought. It focuses on a sample of contemporary literary writings for teenagers in Brazil. The notion of polyphony includes the refraction of being in language, finding in class struggle its utmost horizon. We have endeavored to update the discussion

and to broaden the theoretical framework developed by the Russian thinker by including gender and race perspectives. This way, we point out, on the one hand, how interlocution can occur only via a counter-hegemony project, and on the other hand, how cultural plurality becomes real upon the unveiling of conflicting elements, stemming also, but not only, from class struggle.

## Keywords

Mikhail Bakhtin; contemporary teenage literature; cultural plurality.

## Introdução

Este trabalho resulta de observações amostrais da literatura infantojuvenil brasileira contemporânea no contexto dos discursos generalizados sobre inclusão sociocultural, abundantes na última década do século XX e na primeira década do século XXI. O acento na *pluralidade cultural* estende-se aos discursos com força de lei, dentre os quais se destacam a própria Constituição Cidadã de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996 e a Lei nº 10.639 de 2003, todos eles em consonância com entendimentos de organismos internacionais, que prenunciam a educação para todos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, *passim*). Em consequência, eixos relativos a raça, etnia, gênero e classe social, em especial, passam a dinamizar ações inclusivas por parte do Estado e da sociedade, permitindo-nos caracterizar o momento que atravessamos como de forte cunho ideológico. Posto de outra forma, entendemos que a

---

<sup>1</sup> Doutora em Literatura Comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professora de Literatura Brasileira na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: valeriarosito@yahoo.com.br

*ideia* de pluralidade, não raro, apropriada pela indústria cultural e pelos interesses do capital, não ressoa de forma consequente em parte substancial das ações procedentes do Estado e da produção cultural e literária identificadas com tal propósito.

No âmbito específico da educação básica, por exemplo, observamos um amplo espectro de revisões curriculares que, por sua vez, acabam por condicionar determinados sentidos absorvidos pela produção editorial, incluindo aí a “literária” destinada ao segmento infantojuvenil. Devido a nosso interesse marcadamente formal nos discursos em tela, desprezamos considerações de ordem ontológica sobre o que ora nomeamos “literatura infantojuvenil”. A discussão é longa e extensa, tendo merecido crescente atenção por parte de teóricos da leitura, especialmente a partir da década de 90 do século XX. Aqui e agora, basta-nos lembrar que foi o *boom* do mercado editorial no Brasil, no começo da década de 1980, que deu forma consistente ao segmento em questão, produzindo a primeira lista dos “mais vendidos” nesse setor, no ano de 1981.<sup>2</sup> Em termos gerais, a linha narrativa de tais publicações busca a identificação etária com o leitor, com frequente inclusão de protagonistas jovens.

Com vistas a contribuir para a discussão que delineamos, circunscrevemos nosso *corpus* aos livros *Uma maré de desejos*, de Georgina Martins (2005) e *Do Oiapoque ao Chuí*, de Raimundo Fontenele (1997), ambos paradidáticos e destinados ao nicho infantojuvenil. O primeiro livro resulta da experiência da autora numa escola pública no Complexo da Maré, por mais de um ano; o segundo participa de uma produção autoral na qual se incluem livros de poesia e outras publicações destinadas ao público infantojuvenil. Para problematizar os discursos sobre *pluralidade cultural*, procedemos ao exame do elo texto/imagem em ambos os casos. Na frente teórica, nossa investigação ancora-se no conceito de *polifonia*, como desenvolvido por Mikhail Bakhtin (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006), o qual ilumina, por oposição, a possível natureza ideológica das produções em exame.

## Polifonia

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin e Volochinov (op. cit.) contrariam a noção idealista de que consciência e pensamento antecedem sua expressão em linguagem. Na contramão da visão romântica do indivíduo isolado como “origem” de sentido e de linguagem como expressão de pensamento, os teóricos russos postularam categoricamente que “fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção.” (Ibidem, p. 122). Posta de outra forma, a inseparabilidade entre atividade mental e linguagem sustenta-se no entendimento de que a consciência individual resulta da interação entre interlocutores concretos, que criam realidades ao direcionar sua palavra a outrem, ou seja, que fazem o sentido *acontecer* na dinâmica da troca interlocutória. Portanto, é a troca verbal concreta entre falantes que responde pela consciência de quem se é; não o contrário. Enfatizemos que, ao valorizar a dimensão concreta da troca verbal, o filósofo vai consubstanciando um aporte conceitual amplo, no qual o conjunto terminológico básico – dialogismo, polifonia, eu-tu, sujeito-sujeito – obriga-nos a valorizar a dimensão dual e porosa da consciência, realizável somente em práticas sociais. O comprometimento da condição dual *sine qua non* na interlocução gera, a bem dizer, o falso diálogo, ou o diálogo que se dá somente no plano das ideias. Qualquer troca torna-se impossível, pois não se observam dois lugares sociais distintos. Linguisticamente, essas duas posições podem ser representadas com a primeira e a segunda pessoa, pois cada uma delas se torna necessariamente “a outra” na passagem da fala para a escuta, com existência somente relacional. Podemos ainda dizer que a primeira e a segunda pessoa são as únicas necessariamente intercambiáveis no diálogo e ocupantes, portanto, da cena interlocutória.

Se, para efeitos do desenvolvimento conceitual, tomarmos o par eu-tu como dinamismo das trocas, entendemos que as duas posições devem ser intercambiáveis. Ou seja, para que se satisfaçam as condi-

2 Fontes primárias do começo da década de 1980 atestam a expressividade do segmento infantojuvenil em meados do ano de 1981, marco também da virada do interesse do público para os relatos biográficos dos ex-exilados políticos.

ções básicas do diálogo, cumpre que *eu* e *tu* sejam *sujeitos* do discurso, capazes, a qualquer momento, de ocupar a posição de falante, de primeira pessoa, movidos pela força centrífuga da interlocução. É a essa dinâmica, expressada minimamente no diálogo, que Bakhtin chama de “polifonia”. No caso contrário, deparamo-nos não com uma dinâmica, mas com lugares de fala/enunciação pré-fixados, que falam *do* e *pelo* outro, reduzindo-o a uma *ideia* de alteridade, carente da densidade própria que as inúmeras contradições concretas de gênero, classe social, faixa etária, etnia, nacionalidade, em suas combinações, podem deflagrar.

Em cristalino antagonismo aos postulados saussurianos sobre a arbitrariedade do signo linguístico (elo entre expressão verbal e conceito), Bakhtin (op. cit.) sustenta que tal ligação não pode ser reificada, tratada como uma coisa, uma vez que são dinâmicos e históricos os seres vivos que integram essa relação: o indivíduo e seus interlocutores no corpo social. Os falantes de uma determinada língua são os que se apropriam *significativamente* de um sistema abstrato, para interagir concreta e socialmente, “criando realidades” a partir dos lugares de onde falam, torcendo e alterando as estruturas daquele sistema linguístico na medida em que lhes dão vida e lhes doam novos sentidos na interlocução. A respeito desses expressivos “espaços de fala” ou “lugares de enunciação”, Maurizio Gnerre ressalta-lhes o *caráter político*, pontificando que uma das funções centrais da linguagem não é a de “veicular informações”, mas “comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou *acha que ocupa* na sociedade em que vive.” (GNERRE, 1987, p. 3, grifos nossos).

### Eco e ego

Como vimos, do plano mais interiorizado ao mais exteriorizado em crenças, religiões e ideologias – o diálogo e a polifonia só se tornam viáveis pelo reconhecimento de outra consciência, de outro *eu*, copartícipe da interlocução, que não se configura em isolamento. Sublinhemos que reconhecer “um outro eu” se contrapõe à noção de eco como repetição improdutiva da fala alheia. Como ingrediente básico da polifonia, o eco veicula igualmente contradições e conflitos inerentes à natureza estilhaçada ou refratária do *eu*. Modulações

e reverberações do mesmo enunciado em outros lugares de enunciação ou de fala respondem por mutações de sentido daquele enunciado e, em última análise, daquele *ego*. Como oportunamente nos lembra Antoine Compagnon (1999), ainda que alusivo à escrita de Baudelaire, observamos o fenômeno de “despersonalização ou uma perda do eu”, na medida em que a função representativa e referencial da linguagem (mimésis aristotélica) cede lugar a “um jogo autônomo em relação à referência” (Ibidem, p. 45). O eco, portanto, não se reduz a um fenômeno de ratificação de identidade, de reflexo estéril, de reprodução do mesmo, mas de um estilhaçamento ou refração produtiva do *eu*. Como sustenta Bakhtin (op. cit.), o código linguístico, por exemplo, usado por todos os falantes de uma determinada língua, é “alterado” à medida que ocupantes de lugares sociais distintos condicionam novos significados e imputam novos valores ao mesmo código, realizando, pela liberdade e pela criatividade do uso, a refração desse código:

O *ser*, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se *refrata*. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: *a luta de classes*.

Classe social e comunidade semiótica não se confundem. Pelo segundo termo entendemos a comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Consequentemente, *em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios*. (BAKHTIN, op. cit., p. 47, grifos do autor).

Observemos que, ainda que as possibilidades de refração do *eu* aflorem nas condições próprias da modernidade, onde se pode identificar a emergência de classes sociais e de suas contradições, o alcance da formulação bakhtiniana estende-se produtivamente a vieses alternativos aos de classe, como aqueles que pretendemos iluminar na análise de nosso *corpus*: gênero, faixa etária, raça, origem geográfica.

Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, publicado também em 1929, o pensador ocupa-se dos personagens dostoiévskianos por meio do exame de seus diálogos à luz dos princípios da polifonia,

organizados em *Marxismo e filosofia de linguagem* (2006). Em especial, Bakhtin critica a estilística pela inobservância da “relação dialógica que possa existir entre uma palavra em um contexto e a mesma palavra no contexto de outra fala, *nos lábios de outra pessoa*” (BAKHTIN, 1981, p. 174, grifos do autor). Cumpre observar que tal exercício interlocutório expõe, nos termos do próprio teórico, “a contraposição do homem ao homem enquanto contraposição do ‘eu’ ao ‘outro’” (Ibidem, p. 223). Entende-se por que Bakhtin postula que as relações dialógicas são extralinguísticas e topológicas, embora inseparáveis do campo do discurso (Ibidem, p. 158). Mais uma vez, para o teórico, o diálogo, como prática social, é comprometido com múltiplas posições que os falantes ocupam na sociedade, posições tais que problematizam a lógica meramente gramatical ou a semântica única da fala. Ouçamos Bakhtin na passagem a seguir:

“A vida é boa”. “A vida não é boa”. Estamos diante de dois juízos revestidos de determinada forma lógica e de um conteúdo concreto semântico (juízos filosóficos acerca do valor da vida) determinado. Entre esses juízos há certa relação lógica: um é a negação do outro. Mas entre eles não há nem pode haver quaisquer relações dialógicas, eles não discutem absolutamente entre si (embora possam propiciar matéria concreta e fundamento lógico para a discussão). *Esses dois juízos devem materializar-se para que possa surgir relação dialógica entre eles* ou tratamento dialógico deles. Assim, esses dois juízos, como uma tese e uma antítese, podem unir-se num enunciado de um sujeito, que expresse posição dialética uma deste em relação a um dado problema. Neste caso não surgem relações dialógicas. Mas se esses juízos forem divididos entre dois enunciados de dois sujeitos diferentes, então surgirão entre eles relações dialógicas (Ibidem, p. 159, grifos nossos).

Trata-se, portanto, de um claro deslocamento de interesse do código linguístico para uma topologia da fala, o que evidencia diferenças e contradições do código a partir de apropriações de sentido. A passagem aponta para os efeitos de sentido resultantes da mobilidade enunciativa ou da alternância das posições de fala e relativiza a imutabilidade do código, em última análise. Esse entendimento atinge trocas simbólicas mais amplas, que permeiam estruturas sociais mais complexas. Deixam também transparecer, pela ação

polifônica do diálogo, a significativa diferença entre sujeitos copartícipes da interação verbal. Trata-se, no caso, de primeiras pessoas em alternância – eu-tu – *versus* a fixidez de posições em “diálogos” (falsos) entre primeiras pessoas e terceiras – eu-ele(a) – sobre quem se diz algo, mas a quem não se interpela ou não se permite o intercâmbio de posições.

### Ideologia, escola e mundo de mercadorias

Se a realização do dialogismo e da polifonia é condicionada por um mundo de sujeitos e interlocutores descentrados e em constante alternância, a produção ideológica do outro, ainda que presumivelmente em diálogo, sustenta-se na transformação desse outro em objeto, em mercadoria. Luiz Percival Leme Britto (2001, p. 118-123) enfatiza que o caráter interlocutório da linguagem é essencial na produção de qualquer texto. Sugere ainda que, se aceitamos a dinâmica social como estruturante na formação de identidades, então, por natureza, a maior ou menor porosidade das identidades dependerá do intercâmbio concreto entre as diversas posições de fala ou entre as demais alteridades possíveis do conjunto social. No âmbito específico da instituição escolar, o estudioso dispara, ainda, que a escola aflora como “o grande interlocutor” no que tange especificamente ao uso da linguagem, na medida em que prescreve normas, pune e premia seu ab(uso); e, acrescentamos, espraia visões hegemônicas do eu e do outro, que acabam por neutralizar diferenças, transformando-as em estereótipos ou fetiches. A respeito desta mesma questão, tomemos o seguinte relato de Magda Soares (2000, p. 36):

Pesquisa participante. A turma é uma 2ª série do 1º grau, numa escola pública plantada no centro de uma favela. Os alunos ocupam-se com a “leitura silenciosa” de um texto do livro didático.

Perguntas da pesquisadora a algumas crianças, individualmente.

– Você gosta deste livro? Por quê?

Resposta de uma criança:

– Gosto. Porque eles (refere-se às duas crianças personagens da história) vai à praia... come bolo...

Resposta de outra criança:

– Não!

Resposta taxativa e quase agressiva. Para responder ao “porque” volta às páginas do livro, até àquela que apresenta a “cozinheira da mamãe”, preta, e pano na cabeça e avental e diz:

– *Minha mãe é esta aqui!*

Ainda que argumente sobre a natureza produtiva da leitura de qualquer texto, a teórica reconhece que a visão que o aluno tem das primeiras crianças no livro é essencialmente dominada pela identificação dessas crianças com aquelas das classes dominantes, que têm bolo, praia e cozinheira negra. A outra aluna “reconhece a diferença, a discriminação, sabe de que lado está, denuncia, revolta-se” (Ibidem, p. 27). Na linha de nossa argumentação, vale dizer que os primeiros alunos, ao contrário da aluna que protesta, não percebem que seu lugar social e seu lugar de fala não são os de protagonista, os de primeira pessoa. A personagem “doméstica” do livro (ela) é uma terceira pessoa, fora da cena interlocutória – uma paisagem. O estudo deste caso, reforçado pela experiência do personagem Luciano, em *Uma maré de desejos* (MARTINS, 2005), que examinaremos adiante, demonstra que a produção textual (literária e não literária) dirigida à educação básica, sobretudo da rede pública, é presa, não raro, a exercícios de reificação das diferenças, de coisificação do outro, malgrado a prodigalidade dos discursos inclusivos da contemporaneidade. Na esteira dos ensinamentos de Bakhtin, a polifonia só se realiza se a interlocução for dotada de falantes que se alternam na primeira pessoa, se forem sujeitos participantes do diálogo com “outros eus”.

### A experiência da escola e do saber, em *Uma maré de desejos*

Passemos agora da experiência etnográfica para a experiência ficcional trazida por Georgina Martins (2005), em *Uma maré de desejos*. Segundo informações encontradas no apêndice do próprio livro, o Complexo da Maré desenvolveu-se ao longo de anos de urbanização caótica na periferia da zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Conta com 132 mil moradores (2,26% da população da cidade), dezesseis escolas de Ensino Fundamental e uma de Ensino Médio. Não há ban-

cos nem agências de correios, e o transporte interno é feito somente por Kombis, devido à presença marcante do narcotráfico.

Na novela em questão, dois personagens protagonizam os dramas da infância e da juventude pobre e ameaçada pela crescente violência social a que são expostos, desde a da família até a da comunidade mais ampla em que vivem. São eles: Sergiana, a retirante de Buíque, acolhida por uma tia, moradora da Maré, e Luciano, morador do Complexo e “arrimo de família”, dividido entre a sedução do tráfico e as raras possibilidades de ascensão social que se lhe afiguram. Sergiana e Luciano articulam-se, sobretudo na composição narrativa, com as professoras de “redação”, em seu questionamento da língua e da linguagem, das relações sociais e da possível realização de seus desejos. Como instrumentos emancipatórios e/ou conservadores, essas professoras-personagens vêm possibilitar ou dificultar a apropriação da língua portuguesa e a produção textual, o desenvolvimento da linguagem verbal e pictórica, e a transformação de suas realidades extralinguísticas a partir do despertar de seus desejos.

Essa breve síntese já nos deixa entrever, em Georgina Martins, os “índices de contradição” próprios da escrita polifônica. Oposições de ordem de gênero, entre o masculino e o feminino; de faixa etária, entre o jovem e o adulto; de raça, entre o negro e o branco; de estrato social, entre as classes populares e as abastadas, *em orquestração*, evidenciam a refração do ser, de que trata Bakhtin. Reiteramos que não se trata somente de mera inversão de centros, mas da criação de condições de descentralização, ainda que a essas diversas vozes de lugares sociais distintos não se faça corresponder um personagem. Visitemos algumas passagens, para que os leitores e as leitoras possam melhor avaliar a densidade da narrativa em *Uma maré de desejos*.

[Luciano] pensou que ela [Sergiana] era a sua melhor amiga, e só pra ela ele tinha coragem de dizer que gostava de andar na Teixeira Ribeiro, vendo as lojas, e que queria ser ator de teatro, e de novela. Os outros meninos não podiam saber disso, na certa iriam dizer que era coisa de boiola; para eles tudo era coisa de boiola. (MARTINS, 2005, p. 32).

O lugar socialmente marcado acima é o de gênero, permeando classes sociais distintas, de uma forma quase totalmente generalizante. A infância abreviada e/ou inexistente, na condição das crian-

ças que assumem responsabilidades para além de suas habilidades ou capacidades, é narrada no seguinte trecho:

Todos os dias era ele [Luciano] quem varria a casa; depois à tarde, Lucimara lavava a louça, Lidiani limpava o fogão, e Leonardo brincava no portão. Quando voltava tinha que cuidar dos uniformes, mas só dava para lavar a roupa de escola quando os outros vizinhos do beco já tinham terminado de usar o tanque, e, às vezes eles acabavam bem tarde. (Ibidem, p. 36).

Abaixo, temos ainda uma amostra crítica da discriminação do lugar subalterno da mulher negra, cujas características aparentes devem ser apagadas ou escondidas. O adjetivo empregado para descrever seus cabelos é aquele que se opõe também ao bem e ao bom: “cabelo ruim”. O processo, portanto, é o da autonegação através da identificação com a cultura dominante, sendo que o estranhamento de tal situação, vocalizado por Sergiana, produz efeito crítico, como podemos observar:

– Bem, agora vamos fazer uma redação ... o tema é “O meu maior desejo...” a professora ia falando enquanto escrevia no quadro.

Sergiana ficou engasgada, não conseguiu escrever nadinha, só pensando na praia, nas águas molhando seus pés, nos mergulhos que daria... Mas não podia molhar os cabelos, dava muito trabalho para pentear. Sempre doía muito quando a tia fazia aquelas tranças. Então, no seu desejo, ela molharia o corpo inteiro, menos a cabeça. Talvez jogasse água no rosto, mas com cuidado, porque a tia ia brigar muito se ela deixasse os cabelos molhados.

– Cabelo ruim é assim, não pode molhar todo o dia, não, que encolhe. Não tem jeito, é de nascença (Ibidem, p. 7-8).

Cumprida a apresentação dos protagonistas, Sergiana e Luciano, dentro de sua realidade social, somos levados, então, à institucionalização do saber na escola. Os desejos de Sergiana, contrariando o rigor da professora de redação, não se reduzem a um, pois vão do cabelo solto ao banho de mar, ao banho com chuveiro elétrico e à própria realização da menina como escritora. Ao reduzir os desejos de seus alunos, a professora de redação sonega grande parte da existência

simbólica das crianças. Mostra uma mancha num mapa, afirmando que moram naquela mancha. A esse mesmo respeito, Luciano lembra-se da família apresentada no livro de Estudos Sociais, quando recebe o tema “a família” de sua professora de redação:

Um dia a professora do Luciano achou de pedir uma redação também. Ela nunca havia pedido para eles fazerem redação.

– Hoje, vocês vão fazer uma redação, e o tema da redação é a família. Podem começar.

[...]

Luciano se lembrou de um livro de estudos sociais da quarta série, e aí se lembrou das fotos de famílias que havia no livro. No livro de português também havia várias fotos de família, e as famílias dos livros eram sempre muito bonitas, principalmente aquela sentada à mesa, na hora do jantar: o pai, a mãe e os três filhos – dois meninos e uma menina. A mãe era linda, e o pai parecia muito legal. A mãe estava servindo o jantar: frango, arroz, feijão, farofa e salada. A mesa era bonita, e a casa também. Casa de dois andares. Todos pareciam felizes na fotografia. Logo depois dessa foto vinha uma outra com a mesma família vendo televisão. Todos sentados num sofá vermelho muito bonito.

Na televisão ele via as famílias das novelas jantando juntas, à mesa. Ele achava muito bonito a família assim reunida. Sempre tinha suco de laranja em copos bonitos, e todo mundo bem-arrumado. Outra coisa que ele achava bacana era a sobremesa, na casa dele não existia esse costume de sobremesa não. Só nas novelas e na escola. Um dia ele pediu sobremesa à mãe.

– Que negócio é esse de sobremesa, menino? Aposto que isso é coisa lá da sua escola. Essas professoras têm cada uma! (Ibidem, p. 36-38).

A família alternativa, que transgride o modelo burguês apresentado nos livros didáticos e/ou paradidáticos, é objeto de reflexão desse personagem. Percebamos como a voz materna, estranhando a demanda do garoto por sobremesa, obriga-nos ao reconhecimento de “um outro eu” – um *tu* – responsável pela realização do diálogo, na perspectiva bakhtiniana. A materialidade e a plurissignificação linguísticas emergem na tessitura textual, apontando para significações que desafiam o sentido único do código linguístico [1a] e fonológico [1b], assim como para a problematização da mimese, com

valorização da imaginação [2]:

[1a] Um dia, quando morava em Buíque, viu na tevê que no Rio de Janeiro tinha crianças vendendo balas no sinal, e, quando a tia falou que elas iriam catar balas pra vender nem entendeu direito. Depois soube que eram outras balas (Ibidem, p.16).

[1b] – Tia, olha como ela fala engraçado, no refeitório ela disse que não gostava de “cibola”, parece até minha avó falando. Não é “cibola” que se fala. Não é tia? É ce-bo-la!

A turma toda riu, e a menina morreu de vergonha. Ela também. Achou estranho aquele jeito de falar: “cebola”. Lá em Buíque ninguém falava assim. Depois foi se acostumando, agora já conhecia todo mundo. Continuou falando “cibola”, e ninguém mais riu dela. Depois percebeu que tinha um monte de crianças que falavam como ela: “cibola” (Ibidem, p. 24).

[2] – Luciano, será que você consegue desenhar a Maré inteira? Mas desenha a Maré com praia, tá?

– Mas aqui não tem praia.

– Não tem nada a ver, aqui também não tem prédios. No desenho a gente pode colocar tudo do jeito que a gente quer, é igual na história que a gente inventa. (Ibidem, p. 42).

### O saber enciclopédico e fetichista em *Do Oiapoque ao Chui*

Para procedermos a uma dinâmica comparativista, examinemos o tratamento dado aos segmentos narrativos e temáticos recortados em *Do Oiapoque ao Chui* (FONTENELE, op. cit.) à luz dos referenciais instrumentalizados na análise de *Uma maré de desejos* (MARTINS, 2005). Começamos, pois, por uma pequena síntese da história em tela, que conta com uma chamada, ao lado do título, para *pluralidade cultural*.

Gabriel, o protagonista da história, é um jovem de classe média abastada, de idade aproximada à dos protagonistas Sergiana e Luciano, e morador da região sul do Brasil. Frequenta academias de luta; sua família é integrada por pai, mãe e empregada doméstica e viaja de férias com seu tio favorito, irmão de sua mãe, perfazendo o circuito que dá título ao livro.

Se começarmos com as representações do saber sobre sua viagem, Gabriel recorre à enciclopédia emprestada pelo pai, Pape – Programa Auxiliar de Pesquisa Estudantil –, publicada pela DCL, que cuida, como não poderia deixar de fazê-lo, dos aspectos físicos da primeira cidade que visitarão: Santarém: “Tem 26.058 km<sup>2</sup> de área e quase duzentos e cinquenta mil habitantes. Localizada à margem direita do rio [...] Juta é uma planta natural da Índia [...]” (FONTENELE, op. cit., p. 16-17). Da mesma forma, em relação a Brasília, tio Marcos explica ao sobrinho sobre o arranjo do plano-piloto e seu eco, o personagem Gabriel, continua dando a data de inauguração e o número de habitantes, afirmando orgulhoso: “Puxa! Em apenas um dia eu aprendera mais sobre o Brasil do que em todos os meus dias de Geografia e História na escola” (Ibidem, p. 41). Sobre as desigualdades sociais, Gabriel aprende com Chico Science e a Nação Zumbi, na MTV, que fazem “letras iradas, falando da miséria do Nordeste, dos catadores de caranguejos nos mangues de Recife e de outras importantes cidades nordestinas, como Salvador, Maceió, Fortaleza” (Ibidem, p. 22), sem acrescentar qualquer página própria à matéria propriamente “irada” das letras, já que passeia por lá. Assim também se inserem as duas referências à erudição de tio Marcos, que, primeiro, pega o livro *Memorial de Aires*, de Machado de Assis e “concentra-se na leitura” (Ibidem, p. 34); e, na volta, concentra-se em *Nossa Senhora das Flores*, de Jean Genet, “um cara barra-pesadíssima” (Ibidem, p. 56).

O que faz a citação de Machado de Assis, Jean Genet e Chico Science no mesmo parágrafo senão exaltar tio Marcos, seus valores, seu *status*, seu estrato social? Salientemos que nem no caso da cultura erudita nem no caso da cultura popular, partilhemos das experiências de leitura dos personagens leitores ou visitamos os autores citados através de seus personagens leitores. Machado, Genet e Science são, literalmente, símbolos de *status*, utilizados sem qualquer índice de contradição a essa ostentação. Ou seja, estamos diante da produção em uníssono de valores sem relativização, quer no plano da linguagem, quer das ideias; cultura e erudição, a propósito, confundem-se com mera citação. Em outros termos, não só é fetichista o “saber” dos personagens, mas substancialmente ideológica a organização textual-discursiva através da qual eles trafegam.

Sobre o saber essencialmente não escolarizado, as impressões de Gabriel circunscrevem-se a observar o outro também como um objeto em desfile célere diante de seu autocentramento: “Olhei de perto como as pessoas são diferentes. Os mineiros têm um modo de falar, os cearenses de outro. A cor da pele, o formato da boca, do nariz, em cada um é de um jeito” (Ibidem, p. 41). Especificamente acerca das variedades linguísticas, Gabriel tem a dizer: “No Ceará foi onde mais ouvi aquele sotaque carregado do nordestino que a gente escuta nas novelas da Globo. ‘Ô Xente’ e ‘Passa pra dentro, esse minínu’ parece até gozação, mas não é. O povo fala assim. Faz parte. É a cultura, diz tio Marcos.” (Ibidem, p. 55-56).

Lembremos do tratamento recebido na narrativa onde se insere a personagem Sergiana. Lá, o foco da narrativa altera-se, a voz de Sergiana é ouvida, tornando-a interlocutora na cena apresentada. Aqui esse outro aparece não como um interlocutor, como um *tu*, mas como um *ele/ela*, alheio ao diálogo, portanto *reificado*, tratado como uma coisa. A respeito dos efeitos da estereotipia, Hakira Osakabe tece as seguintes considerações, ao valorizar a tensão do indivíduo com suas identidades sociais:

O indivíduo, por força dos próprios mecanismos de ajuste social, se vê continuamente assimilado por essa tendência cristalizadora da linguagem, condição inevitável da própria interlocução. A força dos estereótipos está em fazer que por eles o indivíduo não só se incorpore aos demais códigos sociais como, de alguma forma, consinta na identidade que eles conferem. Um dado, porém, parece perturbar essa tendência estabilizadora: o acidente, o fortuito, aquilo que, ocorrendo à margem do modelo da estereotipia, coloca o indivíduo em tensão com sua própria identidade social (OSAKABE, 2001, p. 27).

A sugestão de Osakabe é a de que a noção bakhtiniana de polifonia prospera onde rareiam os estereótipos e as identidades fixas, amortecedoras do atrito entre consciências distintas.

### Filomenas, as mulheres sem voz

O trabalho de homologação das diferenças, aquele que se incumbe de aparar os ângulos mais incômodos do outro para que

esse se assemelhe ou se incorpore ao que é conhecido, espraia-se, no texto de Fontenele (op. cit.), pela exclusão de todos os demais pontos de vista alheios ao branco, masculino, sulista. Além das instâncias já suficientemente exemplificadas acima, salta aos olhos a subalternidade acrítica da fala da mulher, em grau crescente, da abastada e branca para a mestiça e pobre. A começar pela referência do feminino, as mulheres têm seus nomes próprios utilizados somente após serem identificadas por sua função social relativa à família burguesa, no caso de Ana, a empregada, e da filha mais velha de seu Manoel, Cristina. Esse “seu Manoel”, por seu turno, já havia sido identificado também relativa e socialmente, como o caseiro, antes de receber seu nome próprio. A primeira “era uma morena pra lá de bonita. [Gabriel] vivia louco para dar uns amassos nela.” (Ibidem, p. 20). Em relação à segunda, Gabriel já dispensara convites do tio Marcos para ir ao centro da cidade de Santarém, pois “andava dando uns amassos na filha mais velha de seu Manoel. Chamava-se Cristina e tinha doze anos. Morena de cabelos e olhos pretos, olhos puxados como os dos índios e dos japoneses. *Mas bonita de doer*. Uma prenda que dava de dez a zero na maioria dessas gatinhas da cidade.” (Ibidem, p. 50, grifos nossos). Atentemos para o fato de que a adversativa *mas* coloca a garota em posição de subalternidade, pois o reconhecimento de sua beleza é ressalvado por seus traços “índios e japoneses”. Ideologicamente, os personagens femininos, ao contrário de Sergiana, do primeiro livro analisado, não expressam seus desejos, não apresentam contrapalavra, não descentram o discurso dominante e, por isso, funcionam paisagisticamente como um *falso outro*, pois não atuam criticamente em relação aos valores e às ideias hegemônicas.

### Texto e imagem

Duas questões merecem ainda atenção especial: a relação entre texto e imagem e a composição imagética dos signos. Além da imagem da capa, dez imagens integram o corpo de *Uma maré de desejo* (MARTINS, 2005), contra cinco inseridas em *Do Oiapoque ao Chuí* (FONTENELE, op. cit.). De forma geral, a escolha das ilustrações



no primeiro livro parece sublinhar o efeito de contraste entre o cerceamento dos personagens e o mundo expandido de seus sonhos e desejos, das transformações, da criação artística. Constatase “autoria partilhada” entre texto e ilustração, sendo ambos, na composição geral, os objetos maiores de desejo dos dois protagonistas: a escrita, para Sergiana; e a ilustração, para Luciano. Recebem tratamento pictórico, então, a Maré, desenhada por Luciano, e a Maré, habitada pelos protagonistas; os cabelos de Sergiana molhados ao vento e as tranças repressoras da tia; a Kombi que nunca traz a mãe de volta e a redação em que a menina pega jacaré na praia com a mãe e Luciano. Em suma, na Figura 1, a seguir, por exemplo, a imagem da catação de balas completa o sentido deixado em aberto pelo texto. As balas de comer e as balas das armas, encontradas diariamente ao redor da casa, confundem-se. Sergiana, como nós, leitores, leitoras, espectadores e espectadoras, descobre que “as balas eram outras”.



Figura 1 — A catação de balas  
(MARTINS, 2005, p. 17).

No caso de *Do Oiapoque ao Chuí*, elegemos duas imagens mais contundentes, por emblematizarem os aspectos ideológicos de que vimos tratando.



Figura 2 — Discurso politicamente correto  
(FONTENELE, op. cit., p. 13).

Percebamos, na imagem acima, que Gabriel e seu amigo Maurinho, o fumante, encontram-se em primeiro plano, sendo que esse é fortemente “repreendido” por nosso protagonista: “– Qual é a sua, hein, cara? Fazendo judô, concentração, respiração, meditação pra quê? Você nem saiu do treino ainda, e se envenenando desse jeito.” (FONTENELE, op. cit., p. 13). O discurso politicamente correto – verbal e não verbal – mescla-se com a composição imagética no plano de fundo, onde uma oriental e um negro saem da mesma academia de ginástica que aqueles interlocutores frequentam. Visivelmente, trata-se de um caso de homologação de diferenças, na medida em que a classe burguesa representa seus diferentes; no caso, a oriental e o negro, somente dentro dos círculos de consumo próprios das classes médias (academias de ginástica, por exemplo),

reservando-lhes, ainda assim, um lugar ao fundo, na retaguarda. O primeiro plano visual, coeso ideologicamente com o plano discursivo, permanece ocupado por aqueles personagens que norteiam o foco e o ponto de vista da narrativa: os jovens rapazes burgueses. Na Figura 3, a seguir, a imagem demarca, de maneira ainda mais acentuada, os territórios do eu do outro, com base na diferença abismal que se interpõe entre os viajantes e seus objetos de discurso, se assim podemos nomear a família do “seu Manoel”, o caseiro da família protagonista.

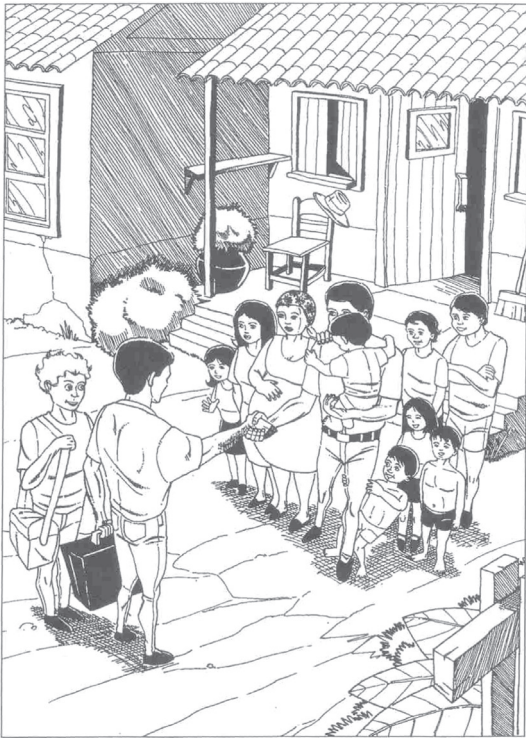


Figura 3 – A despedida  
(FONTENELE, op. cit., p. 19).

Podemos notar que o primeiro plano e o plano de fundo estão, dessa vez, fortemente demarcados por uma linha diagonal sobre a

qual se estendem os braços e as mãos dos dois homens adultos, que se cumprimentam: tio Marcos e seu caseiro, seu Manoel. Todos os oito filhos desse último, assim como a mulher grávida, sem esquecermos a menina que recebeu os “amassos” de Gabriel, destacam-se dos que os olham, falam deles e por eles; natureza em estado bruto: “penca de filhos”, nos termos do tio Marcos. Como na composição textual já examinada, a composição pictórica obriga a identificação com aquele que se faz dominante no quadro. O olhar do leitor e da leitora/espectador e espectadora ocupa o mesmo *espaço* físico de Gabriel e de tio Marcos. Gabriel, de perfil, e tio Marcos, de costas, como nós, observam — como nós observamos por razões topológicas —, portanto, um lugar social e ideologicamente marcado como o do outro, o que está de frente para nós.

### Conclusões

Com recurso ao pensamento de Bakhtin (2006) sobre *polifonia*, acreditamos ter contribuído com aporte crítico para problematizar a categoria de *pluralidade cultural*, assídua frequentadora da agenda política, editorial e cultural da contemporaneidade. Com sofisticada rede conceitual e terminológica, Bakhtin (op. cit.) faz-nos revisitare noções cartesianas de identidade e alteridade, invertendo a precedência do indivíduo sobre o coletivo e discutindo condições formais e estéticas fundamentais para a crítica à ordem dominante. A partir de âncoras linguísticas nos pronomes de primeira e segunda pessoa, o filósofo generaliza sobre o processo refratário do ser e reconfigura a dinâmica do diálogo, situando nele a unidade mínima de corte social. Ainda com recurso a categorias predominantemente sintáticas de sujeito e objeto, Bakhtin (op. cit.) torna possível a identificação de processos de reificação ou coisificação do homem moderno, cuja atualidade se confirma com o avanço da globalização. Movimentos sociais, discursos de todos os naipes, dispositivos legais e, sobretudo, a produção cultural e editorial destinada à educação pública carecem de exame mais cuidadoso na defesa da *pluralidade cultural* que alardeiam. Faz parte, tanto do trabalho de pesquisa quanto do trabalho docente, debruçar-se sobre a prosperidade da iniciação literária nos níveis básicos de ensino, uma vez que são os

caminhos da interlocução aqueles que fazem emergir o diálogo verdadeiramente político entre um *eu* e um outro *eu*.

### Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- \_\_\_\_\_; VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRITTO, Luiz Percival de Leme. “Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)”. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: ABDR, 2001.
- COMPAGNON, Antoine. *Os cinco paradoxos da modernidade*. Tradução de Cleonice P. B. Mourão, Consuelo F. Santiago e Eunice D. Galéry. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- FONTENELE, Raimundo. *Do Oiapoque ao Chuí: pluralidade cultural*. Ilustrações de Mário Telmo. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 1997.
- MARTINS, Georgina. *Uma maré de desejos*. Ilustrações de Cris Eich. São Paulo: Ática, 2005.
- OSAKABE, Hakira. “Ensino de gramática e ensino de literatura: a propósito do texto de Lígia Chiappini de Moraes Leite”. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: ABDR, 2001.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria C. M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SOARES, Magda Becker. “As condições sociais de leitura: uma reflexão em contraponto”. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Leitura – perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: ABDR, 2000.

Recebido em janeiro de 2010 e aceito em junho de 2010.