

## Uma proposta de análise lingüística no poema “O menino que carregava água na peneira” de Manoel de Barros

Luciana Vedovato<sup>1</sup>  
Alba Maria Perfeito<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo faz parte da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Estudos da Linguagem – Linguagem e ensino e dos estudos realizados pelo grupo de pesquisa coordenado pela Prof. Dra. Alba Maria Perfeito “Ensino Gramatical: um novo olhar para um velho problema”, ambos da Universidade Estadual de Londrina, e tem por objetivo refletir sobre a análise lingüística, via gênero discursivo e teoria enunciativa bakhtina, de poemas. Para tanto, utilizaremos a perspectiva enunciativa de Bakhtin (1994, 2003), bem como Bronckart (1999, 2006, 2007), no que se refere às condições de produção, Dolz e Schneuwly (2004), no tocante ao agrupamento de gêneros. Como suporte para tal trabalho, analisaremos o poema “O menino que carregava água na peneira” de Manoel de Barros (1999).

Palavras-chave: Poema; enunciação; análise lingüística.

### A proposal of linguistic analysis in the poem “the boy who loaded water in the bolter” of Manoel de Barros

### Abstract

This article is part of the research developed in the Pos Graduate in Studies of the Language - Language and education and of the studies carried through for the group of research co-ordinated for Prof. Dra. Alba Maria Perfeito “Grammatical Education: a new to look at for an old problem”, both of the State University of Londrina, and has for objective to reflect on the linguistic analysis, saw sort and bakhtina enunciative theory discursivo, of poems. For in such a way, we will use the enunciative perspective of Bakhtin (1994, 2003), as well as Bronckart (1999, 2006, 2007), Dolz and Schneuwly (2004), complemented for texts of the literary theory, inside of the perspective of the theory of literature and society. As support for such work, we will analyze the poem “the boy who loaded water in the bolter” of Manoel de Barros (1999).

Recebido: 31-05-2007

Aprovado: 16-10-2007

Key-words: Poem; enunciation; linguistic analysis.

## Introdução

"Lutar com a palavra é uma luta vã". Esse verso de Carlos Drummond de Andrade materializa a complexidade existente no trabalho com a poesia. Uma vez que as palavras nos textos poéticos fogem à lógica convencional do signo lingüístico. Então como tratar o poema na escola? O que dizer do material encontrado em alguns livros didáticos que de um modo geral apontam respostas objetivas para conteúdos complexos, sem aproveitar as questões sócio-históricas constituintes dos poemas, nem mesmo as questões de como as estruturas lingüísticas podem apontar para os valores estéticos e sócio-históricos do poema.

No intuito de responder os questionamentos acima, é preciso ressaltar que houve um avanço, em termos teóricos metodológicos, conseguido especialmente pelas normatizações sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que, orientadas pela teoria enunciativa de Bakhtin (1929) e privilegiando o gênero como eixo de progressão curricular, passou a ter o gênero como objeto central do trabalho com a linguagem na escola e, mais do que isso, passou a observar o texto como a materialidade uma construção sócio-cultural onde se encontram – e confrontam - os sujeitos do fazer lingüísticos.

Para maior entendimento da mudança ocorrida é preciso que entendamos que ao considerar gêneros como eixo de progressão curricular houve uma passagem do estudo da frase – recorte estagnado da realidade social - para o estudo do enunciado entendido como exemplar de uma sociedade ou ainda de acordo com Bakhtin (2003, p.262), "cada enunciado particular é individual, mas cada tipo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados" e assim os textos seriam os lugares da estabilidade onde poderíamos encontrar a marca ou as marcas das esferas sociais que compõe a sociedade.

No entanto, parece que a investigação no que se refere ao poema ficou distante dessa discussão, pois basta que observemos trabalhos didáticos que usam este gênero como pretexto para o estudo da Língua Portuguesa sem observar como a estruturação do mesmo é determinada por valores extralingüísticos ou valores sócio-históricos.

Sob esse aspecto, é fundamental a consideração feita por Gebara (2002, p.25) que "ao exigir-se que o aluno analise o texto literário, utilizando uma série de questões objetivas, com resposta única, em muitos casos, condiciona-se um comportamento com fins funcionais", ou seja, tornamos nossos educandos automatizados em relação ao texto poético, restringindo o horizonte de construção de sentidos, limitando o tempo de contato com a poesia, tratando o texto poético como simples pretexto para questões gramaticais e formais, também limitamos a construção utópica de cidadãos mais preparados para agir com e pela linguagem.

Desse modo, a abordagem pretendida com o texto poético é justamente a de torná-lo cotidiano, o de tratá-lo como parte do universo de leitura dos educando

e, depois, construir categorias de análise que sustentem a manutenção desse trabalho, uma vez que a escola é o espaço formal da sistematização dos saberes onde o educando construirá seu modo de observar e ainda o espaço oportuno para o contato com o gênero e suas situações de realização, por esse mesmo motivo cabe à escola o papel de propiciar ao educando o contato com o maior número possível de gêneros do discurso.

No presente trabalho ficarão de fora as questões sobre a leitura entendida como fundamental para o desenvolvimento da análise lingüística de qualquer texto. E ao mencionar a referida falta deixamos também a oportunidade para trazer novamente à baila tal questão com mais atenção

Diante do acima exposto, o presente artigo propõe uma análise lingüística do poema “O Menino que Carregava Água na Peneira” de Manoel de Barros (1999). Por se tratar de gênero da esfera literária, além dos pressupostos teóricos de Bakhtin (1929, 2003), Bronckart (1999, 2007), Dolz e Schneuwly (2006), utilizaremos também conceitos da análise literária, especialmente, em relação à construção estética e a relação entre literatura e sociedade. Postulados que sustentarão a análise do poema acima mencionado, com vistas de proposta de trabalho para alunos de 6ª a 8ª série do Ensino Fundamental.

### **Pressupostos teóricos - os gêneros do discurso**

Para Bakhtin (2003), a linguagem organiza-se em forma de enunciados relativamente consolidados de acordo com as situações de comunicação – os gêneros – tendo em conta as esferas sociais, isto é, são as interações sociais que determinam a estabilidade dos gêneros, permitindo a interação entre os sujeitos também pela linguagem.

Por isso, ao definir quais as esferas de atividades comunicativas que poderiam ser incluídas no estudo sobre gênero o autor menciona “também devemos incluir as variadas formas de manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes)” (BAKHTIN, 2003, p.263). Isso implica em considerar que no discurso fundador dos estudos com gêneros discursivos há uma preocupação com a poesia, ou ainda, com o gênero literário.

Assim o que define as estruturas formais e lingüísticas são as relações sociais e todas as coerções valorativas a elas ligadas, limitando – se não extinguindo – a autonomia lingüística. Diante desse quadro é preciso salientar que as mudanças nas pesquisas lingüísticas evoluíram consideravelmente no campo epistemológico, sem, no entanto, atingir de maneira significativa o espaço da escola. Especificamente nesse ponto é que fazemos menção as pesquisas realizadas pelo Grupo de Genebra, especialmente Dolz e Schneuwly (2004) fazem a reflexão de como seria a materialização dos gêneros como eixo de progressão curricular desde o início da aprendizagem e de acordo com Brandão (2005), essa progressão seria justamente a passagem dos gêneros primários – que nascem na troca verbal espontânea – para os gêneros

secundários; relacionados a uma situação de comunicação e que articula diversos gêneros do cotidiano; e ainda de acordo com a autora:

os gêneros primários são instrumentos de criação dos gêneros secundários numa passagem que se dá num processo, ao mesmo tempo, de continuidade e ruptura. Continuidade porque a passagem para um novo sistema pressupõe toda a experiência vivida na apreensão do sistema anterior e ruptura porque as condições de produção dos gêneros de um e de outro sistema são diferentes: os gêneros primários se desenvolvem no ambiente natural das relações quotidianas e estão diretamente ligados à situação de enunciação e, os gêneros secundários são autônomos em relação à situação imediata de enunciação e, por isso, são, em geral, adquiridos em ambiente formal, a escola (BRANDÃO, 2005, p.24-25).

Esse apontamento indica o papel singular que a escola representa na *manutenção dos gêneros, e a instrumentalização dos educandos para a apropriação e adaptação dos mesmos de acordo com as situações interacionais exigidas no uso da linguagem* e para isso Dolz e Schneuwly (2004, p.58) propõem um agrupamento de gêneros que serviriam como um instrumento indispensável na escola e para isso é preciso que tais agrupamentos

1. correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
2. retomem de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados.

E para atender às condições acima, os autores apresentam um quadro<sup>3</sup> contendo a base de trabalho com gêneros e em nota de rodapé os autores explicam que deixam, propositalmente o trabalho com o poema de fora do estudo, por não acreditarem que seja possível um agrupamento nesse sentido.

No entanto, o poema circula no espaço da escola. É de suma importância que os poemas constituam-se em objeto de estudo e como apoio para a inclusão trataremos o poema em estudo dentro do que Alba Maria Perfeito, chamou de ordem do versejar:

pertencente ao domínio social da cultura literária; organizado, fundamentalmente, em versos e estrofes, podendo apresentar: rimas, um número específicos de sílabas poéticas – métrica – ou de versos; ritmo; versos livres ou brancos; aliteração; assonância, etc (2005, p.67).

---

<sup>3</sup> O quadro sintetizador do agrupamento não foi reproduzido no presente trabalho, mas encontra-se na bibliografia citada.

Assim, no estudo do gênero ainda estariam presentes questões referentes as condições de produção, ao tema, ao estilo e a construção composicional. Diante do acima exposto, passaremos à análise lingüística.

Em relação ao tema, Bakhtin (1994) dedica um capítulo exclusivo em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, para tratar da distinção entre tema e significação. O tema é o aspecto singular da enunciação, é o que prende a palavra ao seu momento histórico e o que distingue uma abordagem ideológica da língua de uma abordagem objetivista ou subjetivista.

Ainda de acordo com Bakhtin,

“o tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” e ainda “o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ele pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema”(1994, p.128).

Ou seja, a palavra – a significação – só pode ser observada em seu momento histórico que carrega não apenas os traços lingüísticos-formais, mas também o conjunto de valores externos a sua composição estrutural. Por isso também, que ao tratar do tema e da significação, Bakhtin pontua ainda que o estabelecimento de significações é realizado de maneira interacional: é justamente na inter-compreensão que se pode mais facilmente distinguir o tema da significação e ainda assinala o seguinte:

aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação (BAKHTIN, 1994, p.132).

Tal corrente referenciada por Bakhtin (1994) parece indicar claramente a importância das relações sociais em que os sujeitos estão envolvidos em suas enunciações (local e época, publicação, enunciador, destinatários), pois é justamente por meio de tais situações que podemos identificar os temas que determinam os efeitos de sentidos das palavras.

No entanto, na poesia o tema nem sempre é materializado da mesma maneira que no romance ou na linguagem ordinária. A abstração temática deve perscrutar os indícios sociais impregnados na organização lingüística, na escolha lingüística, enfim, no estilo do agente produtor.

Dessa maneira, no poema em exame<sup>4</sup> o conteúdo temático refere-se primeiro ao processo de construção do fazer poético, numa reflexão metalingüística:

---

<sup>4</sup> Poema em anexo.

a mãe reparou que o menino/gostava mais do vazio/do que do cheio. Falava que os vazios são maiores e até infinitos/; com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira; o menino aprendeu a usar as palavras./viu que podia fazer peraltagens com as palavras

Observa-se também a presença de outro tema recorrente: a infância e o encantamento que a infância provoca no referido fazer poético, ressaltando a relação íntima entre uma infância encantada e a escritura de poemas. Assim, o lugar histórico da poesia do autor e a relação do poeta com o mundo, são materializados pelas palavras.

Essa infância traz à luz uma das apreciações sociais a respeito do fazer poético: a "esquisitice em gostar de poesia", ou seja, é a primeira avaliação que o menino sofre ao tentar concretizar a escrita da poesia. Avaliação essa marcada fortemente pelo uso de paradoxos na materialização das dificuldades em escrever poesias.

O tom apreciativo revelado pelo estilo é sem dúvida o que nos permite tecer considerações sobre os efeitos de sentidos provocados pela relação "emotivo-valorativa do locutor com o objeto do discurso" (BRANDÃO, 2005, p.21), bem como o modo como tal discurso repercute no outro, uma vez que a escolha do gênero é determinada por esse "outro", em um dado contexto de interlocução.

Assim, também é que nos inscrevemos na perspectiva dialógica da linguagem, pois ao acionarmos um gênero nos inscrevemos em uma cadeia de outros textos que antecederam ao que estamos proferindo, constituindo-o historicamente pelas relações temáticas estabelecidas entre as palavras e seu valor ideológico.

Tal discussão é fundamental, pois empregamos os textos como constructos parcialmente acabados e que aglomeram valores sociais e culturais e trazem marcas dos lugares ideológicos onde são construídos.

Nesse sentido, poder-se-ia aventar que a poesia não encontra um lugar dentro dos estudos dos gêneros. No entanto, acreditamos ser a poesia o lugar primeiro dessa capacidade transformativa do gênero e a esse respeito é importante trazer à baila os dizeres bakhtinianos a respeito do estilo, quando o mesmo é aludido no fazer artístico:

O estilo propriamente verbalizado (a relação do autor com a língua e aos meios de operação com esta determinados por tal relação) é o reflexo do seu estilo artístico (o reflexo da relação com a vida e o mundo da vida e do meio de elaboração do homem e do seu mundo condicionada por essa relação) na natureza dada do material; o estilo artístico não trabalha com palavras mas com elementos do mundo, com valores do mundo e da vida (BAKHTIN, 2003, p.180).

Importa a definição acima, porque tendo a distinção entre tema e significação, o estilo é justamente como será tratado determinado tema para que

este construa – interacionalmente e intencionalmente – significações. No caso da poesia, o estilo materializa a relação da palavra com o mundo, ou ainda, as palavras não têm apenas os valores ordinários comumente a elas atribuídos e sim, valores de ordem do não-ordinário, ou ainda, valores que extrapolam o comum. Neste caso, a relação com o mundo socio-histórico está justamente no que se propõem o agente produtor – no caso, o poeta.

### As condições de produção

A condição de produção de um texto é de suma importância, inclusive para a determinação, ou melhor, compreensão do tema abordado pelo gênero.

Bakhtin (1929, 2003) não utiliza em suas obras a expressão condição de produção, mesmo considerando o lugar onde é produzido o enunciado o autor não chega a definir quais seriam as características que determinariam esse “lugar do enunciado”, por isso para o estudo e trabalho com gêneros, a definição utilizada pertence ao arcabouço teórico de Jean Paul Bronckart (2006) que refere-se às condições de produção como sendo os

parâmetros objetivos: emissor, eventual co-emissor; espaço/tempo de ação. Parâmetros sociossubjetivos: quadro social de interação; papel do enunciador; papel dos destinatários. Objetivo: outras representações da situação e dos conhecimentos disponíveis na pessoa (BRONCKART, 2006, p.146).

O texto em estudo pertence ao autor Manoel de Barros (emissor), poeta (enunciador – papel social) sul-mato-grossense de Cuiabá, nascido em 1916. Manoel de Barros faz parte de um movimento conhecido como Vanguarda Primitiva, que “quer transformar o grau de conhecimento em índice de desenvolvimento humano através da fascinação pelo primitivo” (MARTINS, 2006, p.31) e seguindo esse retorno ao primitivismo das palavras, o poema “O menino que carregava água na peneira” foi publicado em 1999 no livro *Exercícios de ser criança* (espaço/tempo) – o primeiro do poeta a ser publicado para crianças (parâmetros objetivos). Em 2001, o poema foi publicado novamente no livro *Palavras de Encantamento*, na série Literatura em minha casa, do Governo Federal e, dessa maneira, chega às escolas (subentende-se aqui, os destinatários como sendo os alunos das escolas) – junto com outros poemas – com o intuito de democratização da leitura. (espaço/ tempo).

Esta breve retomada evidencia como e onde circulou o poema. Uma vez definida as condições podemos passar ao que reverbera no poema, das condições de produção: o autor traz para o poema um universo muito particular que marca a obra literária de Manoel de Barros: a infância. Em outros poemas, o autor já faz referência ao mesmo período de sua vida, e o poema em questão chama a atenção justamente por revelar os problemas que serão enfrentados ao querer seguir o caminho da poesia como a metáfora de que “escrever seria o mesmo que carregar

água na peneira", mas que essas dificuldades poderiam ser transformadas em peraltangens e preencher o mundo com um colorido mágico e especial da poesia.

Esse universo mágico é revelado aos "pequenos" leitores de uma maneira muito singela, porém, complexa, pois o autor faz o poema suscitar pelas referidas metáforas e outras que serão observadas, sentimentos universais:

No modo de ver do poeta, crianças, loucos, bêbados e pessoas esquisitas são aptas a vazadouro porque transcendem os limites impostos ao corpo. Por uma frincha surge o inesperado, semelhante a uma semente que germina por uma fresta no solo, a água que vasa pela rachadura e uma criança que nasce por entre a fenda da vagina: movimentos de deixar vir à tona provocam a quebra da linearidade do terreno e rompem com a homogeneidade pautada no tripé início-meio-fim (RODRIGUES, 2006, p.75).

Assim, a relação estabelecida entre o locutor e os enunciatários chama a atenção, pois o inesperado está justamente na invenção, ou seja, para descrever o fazer poético o locutor inventa situações absurdas para aproximá-las da escritura de um poema: surgem, então, os peixes criados em bolsos, o peneirar água com a peneira, que só poderá fazer sentido se os enunciatários forem capazes de tecer relações entre as imagens já construídas do que é, por exemplo, criar peixes e, depois, associá-las ao inusitado de criar peixes no bolso, ou ainda, o conhecimento do que é o ato de peneirar, para tecer a relação entre o ato de peneirar e peneirar água na peneira.

Talvez, nesse momento, caiba estabelecer o papel da escola que sistematiza o saber formal e por isso precisa levantar os elementos que fazem parte desse universo discursivo. Não estamos dizendo que a vida e o lugar em que o referido poeta vive sejam suficientes para constituírem elementos de análise do texto – talvez o sejam como elementos do contexto imediato. No entanto, o locutor ao estabelecer o diálogo com os enunciatários, recruta na esfera possível dos gêneros do discurso aproximações que – em forma de versos – expressam as condições de produção e, mais, criam a expectativa de um diálogo com os interlocutores que como dissemos anteriormente eram crianças. Isso explica também a escolha lexical, determinada justamente tendo em vista quem seriam os leitores dos poemas desse livro.

### **A construção composicional**

Observadas as condições de produção, podemos passar para a análise do arranjo textual. Nesse ponto, passemos aos dizeres de Alba Maria Perfeito (2005), para quem é possível estabelecer uma ordem do versejar e que atenda algumas marcas específicas do gênero.

Assim, no poema em estudo poderíamos apontar o mesmo: apresenta versos livres "que não obedecem a nenhuma regra preestabelecida quanto ao



metro, à posição das sílabas fortes, nem a presença ou regularidade de rimas” (GOLDSTEIN, 1995, p.37).

Em relação à estruturação textual, a regularidade observada fica por conta do paralelismo sintático em: “A mãe disse” (2ª estrofe); “A mãe disse” (3ª estrofe); “A mãe reparou” (3ª estrofe); “A mãe falou” (última estrofe), aspecto responsável pela passagem do tempo e amadurecimento do poeta. Um primeiro momento a mãe indica os despropósitos – é a mãe que descobre o talento para a poesia – é a mãe quem cuida e por fim é a mãe que alerta para as dificuldades da poesia.

Posto o caráter simbólico, o paralelismo também pode ser considerado como elemento coesivo do texto, porque além dos versos já mencionados há ainda paralelismo em:

“Era o mesmo que roubar (...)”

“Era o mesmo que catar (...)”

“Com o tempo aquele menino”

“Com o tempo descobriu”

“Foi capaz de interromper (...)”

“Foi capaz de modificar (...)”.

Desse modo, o ritmo também fica garantido pela repetição, bem como a manutenção do tema, uma vez que a escolha do conjunto lexical é determinante para o entendimento das relações sócio-históricas e no caso em pauta a recorrência das estruturas constrói um feito de sentido que reforça a importância do discurso materno, conforme pontuou Rodari (1982), “imaginosa e poética” no fazer poético e aproxima o enunciador dos enunciatários pela utilização de falares de um campo mais lúdico.

Em relação à pontuação, excetuando-se dois versos, todos os outros apresentam ponto final ou não apresentam ponto de nenhuma espécie. No verso “Até fez uma pedra dar flor!” a presença do ponto de exclamação, de acordo com Salvatore D’Onofrio, pode ser chamado como “apóstrofe”, ou ainda,

uma interpelação direta e inopinada a elementos do mundo real ou imaginário, animados ou inanimados, ou a si próprio, para expressar uma emoção viva e profunda que de repente invade o espírito do narrador (D’ONOFRIO, 1995, p.31).

No verso “A mãe falou: meu filho você vai ser poeta”, há presença de um elemento catafórico. Assim, adaptando para nosso contexto de análise a teoria de Geraldí (1997), podemos identificar também uma operação de explicitação de forças ilocucionárias, além disso, os versos: “vai carregar água na peneira/ você vai encher os vazios com suas peraltagens”, instituem além do efeito de previsão, uma espécie de ordem: como se a antecipação feita pela mãe determinasse o caminho a ser seguido. efeito de sentido garantido pela utilização, em especial, de verbos no infinito.

Pode-se, ainda, observar o fenômeno anafórico ou "as relações de retomada de um elemento por outro na cadeia textual" (MAINGUENEAU, 1996, p.182). E no presente estudo, tal retomada é feita por anáfora fiel que ainda de acordo com Maingueneau (1996), trata-se da retomada da unidade lexical com a alteração do determinante. Caso esse verificado no segundo verso em que existe a presença da unidade lexical **menino** precedido do determinante "um" e nos demais versos ocorre a passagem para o determinado "o".

E ainda em relação à estruturação, o poema apresenta períodos simples e complexos. O poema inicia com um período simples e passa para uma oração subordinada objetiva direta<sup>5</sup>, no segundo verso.

Assim segue nos versos 4, 5, 6 e 8. Nos versos 11 e 12, temos outro período simples e nos versos que seguem, novamente a presença da oração substantiva subordinada objetiva direta.

Tal subordinação cria um efeito, pela própria função das objetivas diretas, de complementaridade em relação às orações anteriores e também de dependência: são os reparos e os dizeres da mãe que criam os efeitos poéticos. Transformando as orações subordinadas nos lugares do imaginário, do devaneio.

Bachelard (2001, p. 95), em uma obra sobre os devaneios voltados para a infância, afirma que

as imagens da infância, imagens que uma criança pôde fazer, imagens que um poeta nos diz que uma criança fez, são para nós manifestações da infância permanente. São imagens da solidão. Falam da continuidade dos devaneios da grande infância e dos devaneios do poeta.

Essas imagens parecem ter um lugar garantido nos períodos subordinados que, para além da função sintática, são responsáveis pelos efeitos de sentido que trazem para o poema o lugar da infância.

Posto isto, falta ainda o tempo verbal. O poema é iniciado por "tenho" verbo no presente do indicativo, que além do tempo, marca também posse: "tenho um livro sobre águas e meninos"; depois segue com o pretérito perfeito "gostei mais de um menino que carregava água na peneira". A inserção do pretérito possibilita a leitura híbrida do texto, ou seja, o poema apresenta marcas da ordem no narrar. Além disso, pode-se apontar a utilização do discurso indireto em quase todo o poema, entrecruzado com a fala do enunciador e a mudança do discurso indireto para o direto é feita justamente para indicar o ponto alto do poema: "A mãe falou: meu filho você vai ser poeta./ Você vai carregar água na peneira a vida toda/ você vai encher os/vazios com suas peraltagens/e algumas pessoas/vão te amar por seus despropósitos"

<sup>5</sup> Para maiores informações ver BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*, 37.ed. rev.ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 462 – 539.

Além do processo metafórico, há também a utilização do paradoxo como o caso de carregar água na peneira, segurar um vento e sair correndo, até fazer uma pedra dar flor. Recurso esse que retoma o fato de que o “princípio de toda poesia é suspender o curso e as leis da razão racionalmente pensante, e transportar-nos à bela confusão da fantasia, ao caos originário da natureza humana” (SCHLEGEL *apud* HABERMAS, 2002, p.131). E para completar, o poema foi construído com períodos curtos simples e períodos compostos. Nos períodos compostos há predominantemente, a utilização das orações subordinadas substantivas que ajudam a construir efeitos de verdade.

Ainda em relação ao poema, o pesquisador da Universidade do Rio de Janeiro, Ricardo Alexandre Rodrigues (2006), em artigo sobre a semiologia da obra de Manoel de Barros e, especificamente sobre o poema em estudo, pontua que

a poesia não quer ser livre; ela inventa sua própria liberdade no esvaziamento semântico das palavras, deixando-as abandonadas à existência estética. Percebemos que *significante* poético está vazio, oco de significado, porque ele aparece justaposto a outros de maneira inusitada. O vazio tão apreciado pelo poeta pantaneiro surgirá como possibilidade de manifestar a liberdade poética em todo seu mistério e desmesura (RODRIGUES, 2006, p.75).

Ou seja, as palavras do poema farão construir seus efeitos de sentido na compreensão, ou nos termos bakhtinianos, na interação entre o produtor do enunciado e o sujeito que o lerá, conforme anteriormente pontuado. Por isso também, é possível afirmar que o arranjo composicional do poema em estudo apresenta construções sintáticas próprias do uso infantil que, como veremos a seguir, faz parte do estilo e compõem o universo enunciativo do autor por meio das escolhas lexicais.

### **Marcas enunciativas: o mundo inventado de Manoel de Barros**

A poesia tem como uma das características a subjetividade – não aquela tratada na escola Romântica – mas um fazer poético que concretiza a relação singular entre o autor e as palavras. No caso de Manoel de Barros, as palavras escolhidas pelo autor são um registro de que a poesia não está apenas no rebuscamento da linguagem, por isso *despropósitos*, *peraltagens*, *prodígios*, são valorados pela simplicidade de como são inseridos no poema.

A definição de despropósitos no dicionário é a seguinte “*sm. 1. Falta de propósito; destempero; descodimento. 2. V. asneira. 3. Bras. Quantidade enorme*” (AURÉLIO, 2000, p.229). E o primeiro reparo da mãe é que o menino é ligado em despropósito. Desse modo, a escolha lexical feita pelo poeta é endereçada aos enunciatários que compreendem a ação poética com um destempero, um exagero no ver o mundo, sentido esse garantido pelo que vem logo a seguir, como bem propôs Ricardo Alexandre Rodrigues (2006), “a mãe reparou que o menino/ gostava

mais do vazio do que do cheio/falava que o vazio são maiores e até infinitos". E os vazios são os lugares do sentido, ou seja, a palavra não vem com a significação pronta. Os efeitos são construídos de acordo com os fios estabelecidos entre o enunciador e o enunciatário.

Ao materializar a escritura poética como uma peraltagem de criança, um despropósito, o autor reforça o caráter de brincadeira com as palavras. A valoração é feita por metáforas como a construída para explicar o que é escrever e o que é ser poeta: primeiro "a mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos/a mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água/o mesmo que criar peixes no bolso" e depois "a mãe falou: meu filho você vai ser poeta./você vai carregar água na peneira a vida toda".

Outro ponto a ser analisado trata-se das vozes enunciativas que para Bronckart podem ser definidas como

as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado. Na maioria dos casos, é a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer. Essa voz, que se poderia chamar de neutra, é, portanto, conforme o tipo de discurso, ou a do narrador ou a do expositor (BRONCKART, 1999, p.326).

As vozes observadas no poema são a do autor, a voz da mãe (voz da personagem) e voz do menino (voz personagem). Há ainda, uma divisão das vozes em diretas e indiretas, sendo que as vozes diretas de acordo com Bronckart (1999) são características do discurso interativo dialogado, enquanto as vozes indiretas podem aparecer em qualquer tipo de discurso.

Se considerarmos a definição proposta pelo autor o poema é composto inicialmente pelo discurso direto marcado pelo uso do presente do indicativo "Tenho um livro sobre águas e meninos" e pelo pretérito perfeito "gostei mais de um menino". Nos versos subseqüentes começam a aparecer os discursos indiretos, primeiro os da mãe e depois os do menino. Maingueneau (1996) afirma que o discurso indireto prejudica a subjetividade por conta da autonomia enunciativa – uma vez que o discurso indireto é dependente do discurso direto. Entretanto no poema de Manoel de Barros, o discurso indireto tem o efeito contrário justamente por dar vozes no texto a personagens que constituem o universo sentimental do autor, aumentando o processo subjetivo e reforçando o efeito citado anteriormente: o mundo da infância presentificado no texto pelas vozes da mãe e do menino.

É possível, também, observarmos nesse ponto, as palavras avaliativas: os outros que compõem o diálogo – as vozes do auditório social composto ora pelos amantes da poesia, ora por aqueles que não gostam de poesia. Vozes essas, mediadas pela personagem da mãe que as dosa para a figura do poeta em construção.

## Encaminhamentos pedagógicos

O trabalho acima é uma das possibilidades de leitura de um texto poético. É claro que para a realização do mesmo é preciso ter-se claro a faixa etária dos educandos, o nível de compreensão, as condições sócio-históricas de desenvolvimento, enfim, valores que circundam as atividades docentes. Por esse motivo, o trabalho com poesia não precisa ser automatizado, ele pode ser feito de maneira divertida, como propõem constantemente o poeta em estudo.

Assim, depois do visto anteriormente, levantamos algumas propostas de trabalho: leitura e discussão do texto, com apontamentos orais sobre algumas possíveis interpretações; leitura em voz alta dos poemas; oficina de leitura e interpretação – uma aula inaugural sobre a teatralização da poesia: como ler o poema em voz; som, ritmo, acentuação, prosódia. A diferença entre falar e interpretar (no sentido de atuar) uma poesia. Podemos utilizar como apoio para esse momento o quadro sintetizador de Dolz e Schneuwly (2004, p.160) para orientação das atividades; elaboração de frases expressivas com o intuito de formar um texto poético, utilizando-se do fazer poético sugerido por Manoel de Barros; exploração do universo metafórico e paradoxal; exploração do discurso direto e indireto; leitura de outros poemas do autor para contraponto com o poema lido; confecção de um dicionário de palavras da poesia, não com o intuito de levá-los ao sentido isolado da palavra, mas para entender o processo de construção da significação; realização de um sarau sobre o poeta: a sala dividida em grupos ficaria responsável por partes distintas do sarau, como, por exemplo, identificar as condições de produção dos poemas, identificarem as características lingüísticas e produzir para isso cartazes, desenhos, etc., com leitura e discussão das condições de produção do texto, a organização lingüística e as marcas enunciativas; a interferência poética: leitura teatralizada dos poemas em sala e para outras salas; como produção escrita, pode-se pensar, por exemplo, em um relatório do cotidiano dos educandos e, depois, transformá-lo em texto e, por meio de processos de reescritura, chegar ao texto poético; verificar a mobilização da semiotização de outras linguagens para a realização do sarau: como por exemplo: pintura, artes plásticas – que poderá ser desenvolvido de maneira transdisciplinar com outros professores.

## Considerações finais

Retomando os ditos iniciais a poesia exige do docente um esforço redobrado em relação ao trabalho com o texto poético para que não se caia na gramaticalização ou apenas no trabalho formal com a poesia. Para isso é preciso estabelecer um caminho a ser trilhado durante as aulas. Nesse caminho, o entendimento que se tem sobre a poesia não é aquele em que o texto poético era apenas manifestação

artística, mas o texto poético também como materialidade sócio-histórica e cultural das relações entre os sujeitos e, se entendido como arte, o texto poético pode justamente mediar a relação entre o homem e o trabalho.

Observado dessa maneira, podemos traçar para o poema mecanismos de análise, sustentados pela teoria enunciativa, capazes de explorar a complexidade lingüístico-enunciativa do referido gênero, como por exemplo, elementos estruturais dentro das construções de efeitos de sentidos – como é o caso da anáfora ou das orações subordinadas. Gramaticalmente tais elementos teriam apenas valor estrutural para organização interna do texto, mas como ação situada de linguagem (BRONCKART, 2007), o arranjo composicional revela também uma investigação social no estudo da linguagem.

Assim também, podemos utilizar dos agrupamentos de gêneros, propostos por autores como Dolz e Schneuwly (2004), como suporte na elaboração de estratégias pedagógicas para atividades com o poema, ao invés de tomá-los únicos e imutáveis.

Pois é o contato com as mais diferentes manifestações da linguagem é que contribui para a formação crítica dos educandos. bem como a constituição nos mesmos do fazer e ler poético, da atenção para os encantamentos das palavras.

### Referências Bibliográficas

BARROS, Manoel de. In. LEITE, Maristela Petrili de Almeida e SOTO, Pascoal. (org). **Palavras de encantamento**. São Paulo: Moderna, 2001. v.1. (Série Literatura em minha casa)

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. 1.ed. 3. tiragem. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção Tópicos)

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. **A estética da criação verbal**. 4. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fonte, 2003.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Da estilística aos gêneros do discurso no ensino de línguas. In: **Estudos lingüísticos / GRUPO DE ESTUDOS LINGUISTICOS**, XXXIV., 2005, São Paulo, Anais. Disponível em: <<http://www.gel.org.br>>. Acesso em: 28 de dez. de 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: primeiro e segundo ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução e organização: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Idéias Sobre Linguagem)

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. Trad. Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto: teoria da lírica e do drama**. São Paulo: Ática, 1995. v.2.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard.(org) **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As faces da Linguística Aplicada)

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI**. 4. ed. rev.ampliada. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2000.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção aprender e ensinar com textos, v.10)

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Texto e Linguagem).

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, Ritmos**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1991. (Série Princípios, n.06)

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. Trad. Luiz Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Coleção Tópicos)

MAINGUENEAU, Dominique. **Elementos da Linguística para o texto literário**. 1.ed. 2. tiragem. Trad. Maria Augusta Bastos Mattos; revisão da tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção Leitura Crítica)

PERFEITO, Alba Maria. **Concepções de Língua Portuguesa: formação de professores EAD 18**. 1 ed. Maringá, PR: EDUEM, 2005. v.1.

\_\_\_\_\_. **Gênero Editorial: a análise linguística contextualizada às práticas de leitura e de produção textual**, 2007. (No Prelo)

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Tradução de Antonio Negrini. São Paulo: Summus, 1982.

RODRIGUES, Ricardo Alexandre. **A poética da inutilidade: um passeio pela poesia de Manoel de Barros**. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <[www.letras.ufrj.br/ciencialit/trabalhos/ricardoalexandre\\_poesia.pdf](http://www.letras.ufrj.br/ciencialit/trabalhos/ricardoalexandre_poesia.pdf)> Acesso em: 23 de dez. de 2006.

### Anexo

#### O menino que carregava água na peneira<sup>6</sup>

1. Tenho um livro sobre águas e meninos.
2. Gostei mais de um menino
3. que carregava água na peneira.
4. A mãe disse
5. que carregar água na peneira
6. era o mesmo que roubar um vento e sair
7. correndo com ele para mostrar aos irmãos.
8. A mãe disse que era o mesmo que
9. catar espinhos na água
10. o mesmo que criar peixes no bolso.
11. O menino era ligado em despropósitos.
12. Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
13. A mãe reparou que o menino
14. gostava mais do vazio
15. do que do cheio.
16. Falava que os vazios são maiores
17. e até infinitos.
18. Com o tempo aquele menino
19. que era cismado e esquisito
20. Porque gostava de carregar água na peneira
21. Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira
22. No escrever o menino viu
23. que era capaz de ser
24. noviça, monge ou mendigo
25. ao mesmo tempo
26. O menino aprendeu a usar as palavras.
27. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
28. E começou a fazer peraltagens.
29. Foi capaz de interromper o voo de um pássaro

---

<sup>6</sup> Os versos grifados marcam o processo anafórico.



30. Botando ponto no final da frase.
31. Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
32. O menino fazia prodígios.
33. Até fez uma pedra dar flor!
34. A mãe reparava o menino com ternura.
35. A mãe falou:
36. Meu filho você vai ser poeta.
37. Você vai carregar água na peneira à vida toda.
38. Você vai encher os
39. vazios com as suas peraltagens.
40. E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.