

Considerações sobre a análise de produções textuais a partir de uma perspectiva polifônica

(Considerations about analysis of textual productions from a polyphonic perspective)

Adriana de Paula¹

¹Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

paula-ad@uol.com.br

Abstract: This paper is part of my PhD research, which aims to examine how irony and polyphony are mobilized by a subject in his written production. This study is based on the theoretical concept of polyphony proposed by Ducrot (1987 [1984]), and discusses how this theory allows us to analyze argumentative texts produced by the same subject during his writing acquisition.

Keywords: writing acquisition; polyphony; irony.

Resumo: O presente trabalho, resultado das reflexões iniciais de meu projeto de Doutorado, tem como objetivo analisar de que modo a ironia e a polifonia são mobilizadas por um sujeito em suas produções escritas. Para tanto, será tomado como referencial teórico o conceito de polifonia proposto por Ducrot (1987 [1984]), discutindo de que maneira essa teoria permite fazer uma análise de textos argumentativos produzidos por um mesmo sujeito ao longo de seu processo de aquisição da escrita.

Palavras-chave: aquisição da escrita; polifonia; ironia.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar de que modo a ironia e a polifonia são mobilizadas por uma estudante de ensino médio¹ na produção de suas redações escolares. Para tanto, será tomado como referencial teórico o conceito de polifonia proposto por Ducrot (1987 [1984]), discutindo de que modo essa teoria permite fazer uma análise de textos argumentativos produzidos por um mesmo sujeito ao longo de seu processo de aquisição da escrita.

Serão apresentados dois textos de caráter dissertativo-argumentativo que deixam transparecer diferentes vozes na construção da argumentação e, desse modo, nos permitem analisar como diferentes enunciadores são mobilizados para expressar o *querer-dizer* da autora desses textos.

Durante a análise, os conceitos de heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva (cf. AUTHIER-REVUZ, 2004 [1982]) também serão evocados, de forma a discutir de que maneira se dá a presença do *outro* no discurso que compõe esses textos.

¹ Os dados analisados foram retirados do Banco de Dados do Projeto “A relevância teórica dos dados singulares no processo de aquisição da linguagem escrita”, desenvolvido entre 1992 e 2004 no IEL/Unicamp, e compõe o *corpus* de M.L. Analisado em minha dissertação de Mestrado “Considerações sobre o desenho e a escrita no processo de aquisição da escrita: uma análise de dados longitudinais”, esse *corpus* será retomado em minha tese de Doutorado, justamente para discutir a questão da polifonia e metaenunciação.

Breves apontamentos teórico-metodológicos

Desenvolvido por Bakhtin (2002 [1929/1963]) a partir da análise do romance de Dostoiévski, o conceito de polifonia, tomado emprestado da música, é apresentado como uma nova forma literária, na qual as vozes do autor e das personagens estão representadas de forma ideologicamente autônoma. Opondo o romance *monofônico* – aquele em que se faz ouvir uma única voz, ao *polifônico*, composto por diversas vozes, Bakhtin defende que a polifonia *pressupõe uma multiplicidade de vozes plenivalentes nos limites de uma obra* (2002 [1929/1963], p. 35).

Explorado em diferentes áreas do conhecimento, o conceito de polifonia foi retomado por diferentes autores. Dentre eles, podemos destacar Ducrot (1987 [1984]), que em seu *Esboço de uma teoria polifônica da enunciação* questiona o *postulado segundo o qual um enunciado isolado faz ouvir uma única voz* (p. 161). Para o autor, a polifonia se mostra quando o enunciado *assinala, em sua enunciação, a superposição de diversas vozes* (p. 172), ou seja, quando é possível visualizar a presença do *locutor*, o responsável pelo discurso, e dos *enunciadores*, que, de acordo com Ducrot, são “seres” que “falam” através da enunciação, *expressando seu ponto de vista, mas não no sentido material do termo* (p. 192).

Segundo Ducrot, é constitutivo do sujeito (ou locutor) estar em relação constante com um *outro* do discurso. Tal sujeito faz referência a este *outro* expressando seu ponto de vista, dentro de uma enunciação, que pode ou não ser compatível com aquela que esse sujeito produz. É através da enunciação que o posicionamento do enunciador será evidenciado, não através das palavras propriamente ditas.

Para mostrar a relevância do conceito de enunciador, Ducrot estuda as características linguísticas dos fenômenos *da ironia, da negação, da pressuposição*, dentre outros. Neste trabalho, a visão que ele apresenta acerca da ironia será importante para analisar de que modo esse recurso é explorado nos textos analisados. Conforme esse autor, *falar de modo irônico é, para um locutor L, apresentar a enunciação como expressando a posição de um enunciador* (p. 198), desse modo, compreender a ironia é interpretar a polifonia do enunciado.

Para Fiorin (2001), as diferentes vozes presentes no enunciado constituem a heterogeneidade que caracteriza o discurso. Conforme o autor, através da polifonia:

o discurso torna-se um espaço conflitual e heterogêneo ou contratual e homogêneo onde vozes discordantes e concordantes tomam lugar em níveis diferentes. Essas vozes concordam, discordam, constituem-se. (FIORIN, 2001, p.71-72)

Considerando a heterogeneidade como marca fundamental do discurso, Authier-Revuz (2004 [1982]) analisa como se dá a presença do outro no discurso, desenvolvendo os conceitos de *heterogeneidade mostrada* e *heterogeneidade constitutiva*. Segundo a autora, a heterogeneidade constitutiva é aquela que não se mostra no fio do discurso, mas que faz parte de sua própria constituição; já a heterogeneidade mostrada é aquela que deixa ver a presença do outro através de marcas linguísticas explícitas como o discurso direto, o discurso indireto, as aspas, o itálico e a metaenunciação, ou através de recursos menos explícitos como o discurso indireto livre. Conforme Fiorin (2005), *a heterogeneidade constitutiva diz respeito ao funcionamento real do discurso e a heterogeneidade mostrada refere-se à voz do outro inscrita no discurso* (p. 220-221).

Os dados analisados

Apresentação e análise do Dado 1

Neste trabalho, especificamente, analisaremos dois dados. O primeiro deles é o texto *O que você vai ser quando você crescer?* (cf anexo), produzido por uma estudante do 1º ano do ensino médio, aluna de escola particular e filha de professores universitários. O tema refere-se às condições em que vivem os menores brasileiros na década de 90.

O texto inicia-se com uma citação de Olavo Bilac “Criança, não verás país como este”, que, articulada ao advérbio de modo “realmente” vai introduzir a tese da autora de que o Brasil é um país marcado por contrastes. Ao lançar mão do discurso citado, a autora dá espaço para que as palavras do outro sobressaíam em seu próprio discurso.

No parágrafo 2, a contextualização do modo como vivem as crianças brasileiras é feita através da comparação entre as condições de vida das crianças da classe média e daquelas provenientes de camadas mais pobres da sociedade.

O terceiro parágrafo é construído através de uma gradação: *Sem roupa, sem saúde, sem casa, sem nada...*, que corrobora o que vinha sendo dito no parágrafo anterior e traz a voz de um enunciador que reflete como aqueles que não vivem nessas condições são vistos por essas crianças.

No parágrafo 4, a orientação argumentativa vai ser alterada através da conjunção *mas*, como pode ser visto no fragmento abaixo apresentado:

- (01) Muitas pessoas dizem que no Brasil há uma total falta de planejamento social, mas como podemos controlar a natalidade num país onde grande parte das mulheres acreditam que Deus as pôs no mundo para procriar.

Temos aqui um enunciador 1 que aponta para a conclusão de que no Brasil não há planejamento familiar, e um enunciador 2, introduzido pelo *mas*, que aponta para uma outra conclusão, mostrando que não seria possível fazer planejamento social num país onde ainda há mulheres que acreditam que procriar é uma missão atribuída por Deus. Estamos aqui diante daquilo que Ducrot chamou de *mas refutativo*, que, conforme Maingueneau (1997), *recusa a legitimidade daquilo que um destinatário disse ou pensou, ou poderia ter dito ou pensado* (p. 166).

O quinto parágrafo continua mostrando que a situação das crianças brasileiras é degradante e que o Estatuto da Criança e do Adolescente não atende à nossa realidade. A citação do primeiro parágrafo é retomada para reforçar a argumentação.

O sexto e último parágrafo é iniciado por mais uma gradação:

- (02) Quem não tem mãe, não tem pai, não tem nada, ainda tem a polícia, e os grupos de extermínio que matam as crianças “más” para proteger as “boas”,

e concluído por um questionamento, marcado por mais uma citação:

- (03) Que problemas estamos resolvendo com aqueles comerciais absurdos, que terminam com aquele chavão: “que esperança podemos dar a essas crianças?”.

Aqui a voz do outro é explicitamente marcada, o que pode ser considerado um exemplo da heterogeneidade mostrada de que nos fala Authier-Revuz (2004 [1982]).

A partir dessa rápida apresentação do texto, é possível perceber que, nessa etapa de escolarização, essa estudante já consegue manipular uma série de recursos da escrita para produzir em seu texto os efeitos de sentido que pretende. Dentre esses recursos, vale destacar, por exemplo, a anteposição do adjetivo “maravilhosas” – *freqüentam mais as maravilhosas escolas públicas que vemos na TV* – usado aqui para dar um tom irônico e mostrar que ela pensa exatamente o contrário do que diz sobre as escolas públicas brasileiras. Para perceber essa ironia, é preciso lembrar que o ponto de vista de que as escolas são maravilhosas não pertencem ao locutor L, mas a um enunciador E que defende essa posição. Conforme Ducrot (1987 [1984]), *mesmo sendo dado como o responsável pela enunciação, L não é assimilado a E, origem do ponto de vista expresso na enunciação* (p. 198).

Outro recurso bastante saliente, e que também contribui para reforçar a ironia, é o uso das aspas que marcam várias expressões do texto. Conforme Authier-Revuz (1982), as aspas de conotação autonímica, ou seja, aquelas em que a palavra é ao mesmo tempo *usada e mencionada*, são

a marca de uma operação metalingüística *local* de distanciamento: uma palavra, durante o discurso, é designada na intenção do receptor como o objeto, o lugar de uma *suspensão de responsabilidade* – daquela que normalmente funciona para as outras palavras. (AUTHIER-REVUZ, 2004 [1982] p. 219)

Ao suspender sua responsabilidade, o locutor deixa ao seu receptor aquilo que a autora chama de uma *espécie de vazio a preencher, através de uma interpretação, de um “apelo de glosa”*. Ao observar o emprego das aspas nesse dado, é possível perceber que a maioria delas tem como função dar um tom irônico ao que é dito, como se a autora quisesse mostrar que, embora diga aquilo, não compactua com o significado corrente do que diz. Esse tipo de ocorrência estaria, a meu ver, naquilo que Authier-Revuz (2004 [1982], p. 225) chama de *questionamento ofensivo do caráter apropriado de uma palavra*, conforme podemos ver nos trechos destacados:

- (04) [...] Contrastes que se refletem em todos os níveis da sociedade, principalmente nos “menores”.
- (05) No Brasil, enquanto uma pequena parte de “nossas crianças” brincam protegidas atrás das grades da escola, ou do play-ground do prédio, a outra parte se marginaliza [...].
[...] ou do governo gastando carros de dinheiro em campanhas que só servem para fazer propaganda da “malta” que nos governa.
- (06) [...] O “país do futuro” não pode dar a suas crianças a perspectiva de um futuro digno [...].

Em todos os trechos destacados, a autora coloca entre aspas expressões que não lhe pertencem e que lhe servirão exatamente para mostrar que ela tem uma visão diferente sobre o que dizem essas *vozes* com as quais não concorda. Recorrendo aos termos de Ducrot, diríamos que essas aspas deixam claro ao interlocutor que esses dizeres pertencem a enunciadores cujo ponto de vista não corresponde ao do locutor.

As marcas da polifonia presentes na enunciação

De modo a verificar de que forma a polifonia pode ser percebida nesse texto, destacamos, abaixo, alguns momentos em que é possível perceber a presença do locutor e

do enunciador. O texto está construído de modo a destacar a presença de um único locutor [L1], a jovem estudante autora da redação escolar. Mas, ao longo da argumentação, esse locutor [L1] incorpora uma série de vozes (enunciadores) que contribuem para o percurso analítico do texto em questão. A seguir, serão apresentados alguns fragmentos em que a presença desses enunciadores é explícita:

- (07) No Brasil, enquanto parte de “nossas crianças” brincam protegidas atrás das grades da escola, ou do play-ground do prédio, a outra parte se marginaliza, sem nenhuma proteção, de grades, de estatuto ou de qualquer parente, que por lei deveria dar apoio a estas crianças até os dezoito anos, idade em que se completa a maioridade.

Temos aqui a presença do locutor [L1], a autora do texto, a responsável pelo dizer, e de um enunciador [E1] que conhece os contrastes que marcam a vida das crianças brasileiras, contextualizado-a através da oposição. Temos, ainda, um enunciador [E2] explicitado pelas aspas que chama as crianças brasileiras de “nossas crianças”.

- (08) O “país do futuro” não pode dar suas crianças a perspectiva de futuro digno, onde elas possam pelo menos ter um acesso mínimo a comida e educação.

Nesse caso, mais uma vez ao lado do locutor [L1], vamos encontrar um enunciador [E2] que chama o Brasil de “país do futuro”, ao lado de um enunciador [E1] que critica o fato de que essas crianças não têm acesso aos seus direitos básicos.

- (09) Quem não tem mãe, não tem pai, não tem nada, ainda tem a polícia, e os grupos de extermínio que matam as crianças “más” para proteger as “boas”. Quando o governo não consegue resolver um problema a sociedade se encarrega de resolvê-lo.

Nesse fragmento, vemos um desdobramento de enunciadores ao lado da figura do locutor [L1], temos [E3] que consiste na afirmação daquilo que está sendo negado; temos [E1] que corresponderia à negação dessa afirmação; temos [E2] que separa as crianças *boas* das *más* e [E1] novamente, que afirma que quando o governo não consegue resolver um problema a sociedade o faz.

Ao observarmos esses fragmentos, podemos afirmar que [E1] é a voz predominante no texto, representando a visão crítica acerca do que ocorre no país. [E2] corresponderia à voz do senso comum, que tenta justificar o que ocorre com as crianças. [E3] corresponderia à voz que defende os direitos das crianças.

Apresentação e análise do Dado 2

Intitulado *Grafting is not a crime*, o dado 2 também foi produzido na 1ª série do ensino médio e discute a polêmica em torno da pichação. Tomando como ponto de partida a citação que dá título ao texto e que, segundo a autora, foi retirada do muro de uma escola estadual, M.L. apresenta duas posições divergentes a respeito do tema. De um lado, temos a visão daqueles que enxergam a pichação como um crime contra a propriedade privada e, do outro, daqueles que procuram explicá-la como uma forma de manifestação do jovem numa sociedade tão repressora como a nossa. Por fim, apresenta seu ponto de vista, defendendo que a polícia e a sociedade preocupem-se com crimes de verdade e compreendam a pichação como uma *forma diferente e ousada de expressar o pensamento*.

Aqui também o texto está articulado em torno de um único locutor [L1], a jovem autora do texto, mas, ao longo da argumentação, mais uma vez a presença de diferentes enunciadores é mobilizada, conforme se pode observar nos trechos apresentados a seguir:

- (10) A respeito da pichação nós podemos encontrar inúmeras opiniões, desde as opiniões repressoras e individualistas, que dizem simplesmente que a pichação desrespeita a gloriosa propriedade privada do cidadão, e que em função de duas palavrinhas num muro branco de uma família de classe média, devemos mobilizar a polícia para prender os “vândalos” da cidade.

Temos aqui a voz do enunciador [E1], que constata o fato de que existem inúmeras opiniões a respeito do tema e nomeia uma vertente dessas opiniões de “repressora e individualista”, e de [E2], que critica a pichação e pede que a polícia prenda esses “vândalos”.

Através da anteposição do adjetivo *gloriosa* ao sintagma nominal *propriedade privada* e do uso das aspas em “vândalos”, o enunciador [E1] deixa marcada sua visão irônica a respeito da posição defendida por E2.

- (11) Muitas pessoas dizem que talvez a solução fosse a abertura de espaços autorizados para o “grfitismo”, o que não resolveria em nada o problema. Qual é a graça de pichar um muro sem sentir na pele o gosto do proibido, sem sentir que está contrariando todas as leis da sociedade repressora e moralista?

Em (11), M.L. traz mais dois enunciadores para compor seu texto. Temos [E3], que representa uma posição diferente da visão repressora de [E2], propondo espaços autorizados para o “grfitismo”, posição esta que é imediatamente questionada por E1, ao afirmar que isso *não resolveria em nada o problema*. Em seguida, esse questionamento é reforçado pela evocação que E1 faz da voz dos próprios pichadores, que justificam esse ato como uma forma de contrariar as *leis da sociedade repressora e moralista*, representada no texto pelo enunciador [E2].

- (12) [...] não é crime. É apenas uma forma diferente e ousada de expressar o pensamento.

Neste fragmento, que corresponde aos últimos períodos do texto, M.L. faz uso daquilo que Ducrot denomina *negação polêmica*, em que [E1] se opõe a [E2] negando o discurso de que a pichação seria um crime e deixando marcada sua posição a partir da qual defende que é apenas uma manifestação ousada do pensamento.

Observando a questão nos termos propostos por Ducrot, podemos afirmar que o enunciado negativo é o diálogo entre dois enunciadores que se opõem, o que fica evidente no trecho apresentado acima, já que, de um lado, temos um enunciador que diz que a pichação é crime e, do outro, aquele que afirma o contrário.

Assim como no dado 1, toda a argumentação do texto é construída a partir da oposição da voz do senso comum e da visão crítica de M.L. em torno dessa voz. Refutando os argumentos daqueles que tratam a pichação como uma atitude criminosa que deve ser punida através da repressão policial, a autora deixa marcada sua posição em defesa de uma nova visão em torno dessa questão.

Considerações finais

A partir da análise desses dados, foi possível observar como a ironia e as diferentes vozes dos enunciadores que compõem o texto atuam no interior do movimento polifônico,

contribuindo para a argumentação e visando a convencer o interlocutor a concordar com a posição defendida pelo locutor.

No dado 1, o fio do discurso é conduzido pelo enunciador [E1], que representa a indignação contra a situação precária em que vivem muitas crianças brasileiras e mostra-se a partir de uma perspectiva crítica que condena os enunciadores que representam a voz do senso comum ou do poder, e que ignoram a real condição da infância brasileira.

No dado 2, também é o enunciador [E1] quem conduz a argumentação, refutando a visão corrente de que a pichação seria um crime e seus praticantes deveriam ser punidos pela polícia e defendendo a ideia de que se olhe para essa prática como um espaço de manifestação dos jovens.

Percebemos, assim, que o enunciador [E1] expressa o ponto de vista do locutor, M.L., a jovem estudante que produz o texto, enquanto os demais enunciadores representariam perspectivas diferentes daquela defendida pela autora, mas cujas vozes são evocadas como estratégia para conduzir a argumentação. É através do contraste entre a visão de M.L. e aquela com a qual a jovem não concorda que estão estruturados os dois textos, procurando fazer com que, a partir da desconstrução de um ponto de vista aceito pela maioria, seu interlocutor passe a concordar com a posição que defende.

Os dois textos apresentados e os muitos outros que compõem o *corpus* resultam da atividade de M.L. na constituição de sua escrita, uma atividade permeada por uma série de interdiscursos, oriundos de seu cotidiano como leitora e escrevente, bem como de suas interações sociais. Desse modo, a relação que M.L. estabelece com a linguagem é fruto do processo dialético que define a própria linguagem (cf. FRANCHI, 1987). E o entrecruzamento de vozes presente em seus textos é resultado desse processo, através do qual ela nos mostra que “pensar implica interrogar e ouvir, experimentar posicionamentos, combinando uns e desmascarando outros” (BAKHTIN, 2002 [1929/1963], p. 95), levando-nos a refletir sobre a questão apresentada e acompanhá-la no diálogo que compõe suas produções.

Em dados como os apresentados aqui, M.L. toma para si a tarefa de refletir, elaborar e discutir sobre questões de seu interesse, conduzindo seu leitor através da argumentação dada pelo próprio texto. Assim, com base nos argumentos apresentados, na seleção lexical e na organização sintática dos textos que produz, ela encaminha seu leitor para o tipo de leitura que pretende que se faça daquilo que diz, convidando-o a refletir sobre os argumentos apresentados através do jogo polifônico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Apresentação Marlene Teixeira; revisão técnica da tradução: Leci Borges e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. [1982].

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. [1929/1963].

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Revisão técnica da tradução: Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987. [1984].

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação, as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 2001.

_____. O romance e a simulação do funcionamento real do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005. p. 218-234.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução de Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes/ Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

ANEXO

(1) *O que você vai ser quando você crescer?*

“Criança, não verás país como este” já dizia Olavo Bilac. Realmente nos dias de hoje se torna cada vez mais difícil encontrar um país como este. Não há nenhum país no mundo com tantos contrastes como o Brasil. Contrastes que se refletem em todos os níveis da sociedade, principalmente nos “menores”.

No Brasil, enquanto parte de “nossas crianças” brincam protegidas atrás das grades da escola, ou do play-ground do prédio, a outra parte se marginaliza, sem nenhuma proteção, de grades, de estatuto ou de qualquer parente, que por lei deveria dar apoio a estas crianças até os dezoito anos, idade em que se completa a maioridade. Na prática, a maioridade dessas crianças é completada muito mais cedo, pois com oito ou dez anos de idade muitos menores já trabalham e não freqüentam mais as maravilhosas escolas públicas que vemos na TV, e que, na prática, não passam de projetos absurdos, ou do governo gastando carros de dinheiro em campanhas que só servem para fazer propaganda da “malta” que nos governa.

Sem roupa, sem saúde, sem casa, sem nada... nessas condições, a saída mais pertinente encontrada pelo menor abandonado talvez seja roubar o tênis, ou o relógio do play-boy que passeia na esquina ou apelar para a prostituição no cais do porto.

Muitas pessoas dizem que no Brasil há uma total falta de planejamento social, mas como podemos controlar a natalidade num país onde grande parte das mulheres acreditam que Deus as pôs no mundo para procriar. É muito comum, encontrarmos nas favelas mulheres com onze filhos no chão e um no colo (sem contar aquele que cresce na barriga), enquanto as madames ricas mimam seu casal de filhos.

O Brasil está entrando no século XXI sem a menor perspectiva de um futuro glorioso. O “país do futuro” não pode dar suas crianças a perspectiva de futuro digno, onde elas possam pelo menos ter um acesso mínimo a comida e educação. O estatuto da criança e do adolescente se torna cada vez mais distante da realidade e cada vez mais perto dos versos de Olavo Bilac. Esse estatuto dentro de anos será digno de riso. E nossas crianças tem que deixar de ser um objeto de manipulação por parte dos políticos em seus discursos, elas tem que ser tratadas com um mínimo de respeito, por uma sociedade cruel, que não respeita nem suas crianças.

Quem não tem mãe, não tem pai, não tem nada, ainda tem a polícia, e os grupos de extermínio que matam as crianças “más” para proteger as “boas”. Quando o governo

não consegue resolver um problema a sociedade se encarrega de resolvê-lo. Nesse caso a sociedade arranhou uma solução muito cruel para essas crianças, que são crianças como qualquer outra, que na verdade talvez quisessem estar jogando bola, ao invés de estar assaltando pessoas para comprar cola de sapateiro ou se prostituindo. A formação de grupos de extermínio de menores é uma resposta da sociedade brasileira aos assaltos e a violência do menor carente. Resposta injusta. Que problema estamos resolvendo, assassinando crianças, ou deixando os assassinos impunes. Que problemas estamos resolvendo com aqueles comerciais absurdos, que terminam com aquele chavão: “que esperança podemos dar a essas crianças?”

(M.L. 1991. 1º ano do Ensino Médio. Produção escolar.)

(2) *“Grafiting is not a crime”*

“Grafiting is not a crime...” assim está escrito nos muros do colégio de 2º grau Aníbal de Freitas, em Campinas. A questão da pichação, ou “grafitismo” se torna cada vez mais polêmica, na medida que vemos cada vez mais muros e monumentos abarrotados daquelas escritas, cada vez mais sofisticadas. A respeito da pichação nós podemos encontrar inúmeras opiniões, desde as opiniões repressoras e individualistas, que dizem simplesmente que a pichação desrespeita a gloriosa propriedade privada do cidadão, e que em função de duas palavrinhas num muro branco de uma família de classe média, devemos mobilizar a polícia para prender os “vândalos” da cidade. E, existem também aqueles que tentam encontrar explicações para o fato, dizendo que nossa sociedade reprime cada vez mais o povo, principalmente os jovens, que como não tem meio de expressão acabam “invadindo” os muros. Na verdade, a pichação está nos muros há séculos, e ninguém até hoje achou uma explicação razoável para o fato, até porque as pessoas se preocupam muito mais em reprimir os pichadores do que em entender porque eles picham.

A pichação tornou-se um ato tão reprimido, que um pichador hoje em dia pode ser comparado a um criminoso. Muitas pessoas dizem que talvez a solução fosse a abertura de espaços autorizados para o “grafitismo”, o que não resolveria em nada o problema. Qual é a graça de pichar um muro sem sentir na pele o gosto do proibido, sem sentir que está contrariando todas as leis da sociedade repressora e moralista? Não abrir espaço para os pichadores não resolveria o problema, mas reprimi-los só aumenta o problema. Talvez a solução seria encarar o problema com outros olhos. Nossas cidades estão abarrotadas de assassinos, maníacos sexuais, políticos corruptos e traficantes. Contra esses, a política deveria se preocupar de verdade, se preocupar intensamente. Colocar viaturas na rua, para reprimir o pobre garoto de dezesseis anos, que mal sabe porque está pichando deveria ser considerado crime!

Certa vez, um estrangeiro veio a São Paulo e ficou impressionado com a beleza dos muros de São Paulo. Ele viu aqueles escritos pontiagudos do tipo “GRAFITER’S” e não só achou interessante, como disse que era uma nova forma de expressão que surgia através da escrita. Num país onde a grande maioria do povo quase nunca escreve, é interessante analisar uma forma de expressão “diferente”. Não é bonito, não é crime. É apenas uma forma diferente e ousada de expressar o pensamento.

(M.L. 1991. 1º ano do Ensino Médio. Produção escolar.)