



**POESIA, EXPRESSIVIDADE E ENSINO, AS MÚLTIPLAS FACES DE GUARACIABA  
MICHELETTI**

Alessandra Ferreira Ignez<sup>1</sup>

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)*

Ana Elvira Luciano Gebara<sup>2</sup>

*Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP), Universidade de São Paulo (USP)*

Elis de Almeida Cardoso<sup>3</sup>

*Universidade de São Paulo (USP)*

Magalí Sparano<sup>4</sup>

*Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)*

Techné

Sonho, sonho ainda  
modelar palavras  
como teus dedos calosos  
domavam o couro:  
botas de canos altos  
biqueiras arredondadas  
botas sete-léguas  
botas aladas  
ainda sonho  
modelar palavras

1975

(MICHELETTI, 1997, P. 115)

Duas palavras definem Guaraciaba Micheletti: professora e pesquisadora. Estes dois adjetivos foram forjados pela força dos sonhos e da determinação de uma jovem que cresceu observando a mãe e o pai a modelar o tecido e o couro. E... ao espelho da mãe também lidou com linhas e tramas e ali percebeu seu desejo de modelar palavras.

Para ela, a tessitura dos textos era tão visível quanto às tramas tecidas no tear, e não raro esta metáfora surge em sua obra. As linhas, pontos e moldes estavam em suas aulas, a deslindar o que olhos aprendizes não conseguiam sequer imaginar; na sua poesia a orquestrar a melodia das palavras; e, nas suas pesquisas e análises, a desenhar as cartas de navegação das difíceis trilhas que decidia desbravar em busca de tramas cada vez mais complexas.

Ela que, entre o mar e a poesia, percorreu seus dias a observar as mais variáveis confluências das formas e definiu sua vida a agregar amigos, orientar pupilos, cuidar da família, estudar, ensinar e sonhar palavras. Em diferentes matizes cada um a seu momento e a sua moda, a mulher, a filha,

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo.

<sup>2</sup> Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo.

<sup>3</sup> Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo.

<sup>4</sup> Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo.



a mãe, a amiga, a esposa, a professora, a pesquisadora, a estilióloga, substantivos-adjetivos que nomeavam e caracterizavam diferentes tecidos íntegros e únicos que a vida trançou numa linda peça singular e artesanal, a Guará!

Imagem 1: Professora Guaraciaba Micheletti



Fonte: Acervo pessoal.

### A PROFESSORA GUARACIABA

Para a formação de professora, ela começou seu percurso em 1969, na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, no curso de Letras – Português e Francês e, mesmo no início do curso, já atuava no Ensino Fundamental. Nesse mesmo ano de 1969, a disciplina que ministrava era língua francesa.

A língua francesa deu espaço à língua portuguesa nos anos seguintes. Começava uma atuação que a acompanharia para sempre: a formação de professores. Foram três anos de docência e de monitoria de Língua Portuguesa na 8ª Delegacia de Ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Em 1979, iniciou no ensino superior, no Instituto Educacional Teresa Martin, com disciplinas de língua e literatura, um anúncio do que seriam seus estudos na Estilística – uma intersecção entre essas duas áreas. Do Instituto, passou, em 1987, à UNESP, em Assis, onde iniciou uma linha de pesquisa “Estilística da poesia”, tendo, como um dos temas, estudos do estilo do poeta Vinícius de Moraes.

Depois de três anos, ela ingressou no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, na Área de Filologia e Língua Portuguesa, na Letras – USP, e lá permaneceu até 2008. Sua atuação,



nesse período, envolveu graduação, pós-graduação, com projetos de orientação e assessoria para professores do ensino fundamental e médio. Nos anos de 1990, esteve na presidência da Associação de Professores de Língua e Literatura (APLL) cujas temáticas e propostas se mantêm desde aquela época na *Revista Linha d'Água*, publicação que surgiu com a APLL.

Após esses anos no ensino público, já aposentada, ela assumiu a função de professora na Universidade Cruzeiro do Sul e, posteriormente, a coordenação do Programa de Mestrado em Linguística nessa mesma instituição. Nesse programa, continuou seus projetos, propondo os estudos da estilística discursivo-textual.

A “profa. Guaraciaba” propunha, em suas aulas, espaços de reflexão – esse era o seu “método”. Apresentava os conteúdos não de forma expositiva, mas buscando respostas vindas desse diálogo. Seu “*modus operandi*” era estabelecer um percurso, a partir das leituras, para que os estudantes desenvolvessem seus próprios caminhos. Como uma chave mestra, ia mostrando a seus alunos, com qual chave cada um deles poderia adentrar o mundo das palavras. Conhecida por sua exigência, buscava com seu tom professoral despertar nos estudantes o seu potencial, conduzindo, com seu pulso firme, esses pupilos a alçarem voos mais altos.

Imagem 2: Professora Guaraciaba Micheletti



Fonte: Acervo pessoal.



### A PESQUISADORA MICHELETTI

Como o aposto professora-pesquisadora indica, na sua trajetória, Guaraciaba Micheletti entrelaçou essas atuações no âmbito acadêmico. Apoiando-se nas experiências da docência com temáticas para pesquisar, e alimentando a docência com os resultados da pesquisa, ela foi construindo sua carreira e as formas como influenciou seus estudantes de graduação e pós-graduação.

A pesquisa esteve presente na sua vida acadêmica desde o começo. Finalizar o curso de graduação (1972) não a deixou longe dos estudos, pois, já em 1973, ela estava buscando o aperfeiçoamento. Do aperfeiçoamento, foi para a especialização. Foram dois cursos, um, em Literatura Brasileira, e outro, em Estruturas Linguísticas e Expressividade da Língua. Essas duas áreas de estudo seriam projetadas nas suas escolhas de pesquisa *stricto sensu*.

Seu trabalho de mestrado apontava para uma das posições defendidas por Micheletti ao longo de sua carreira: a busca por temas e autores que se encontravam à margem dos estudos acadêmicos. A dissertação seria transformada em livro, em 1997, com o mesmo título: *Na confluência das formas*, sendo acrescida pelo sugestivo subtítulo “o discurso polifônico de Quaderna/Suassuna”.

Seguindo a abordagem metodológica adotada no mestrado, a pesquisadora trouxe a poesia de Vinicius para a atenção dos estudos acadêmicos. O título de sua tese “A poesia, o mar e a mulher: um só Vinicius”, defendida em 1992 e publicada em 1994, em livro com mesmo título, permite a identificação e análise de como Vinicius de Moraes tratava os temas mais frequentes de sua poesia. A tese possibilitou a ressignificação, para os estudos estilísticos, de poemas que eram considerados “populares”, indicando sua estrutura complexa e variada, mostrando também por que essas estruturas nos poemas podiam ser apreciadas por leitores não especializados.

Esse olhar de Micheletti para aqueles que estavam à margem na academia fez com que desenvolvesse alguns projetos, dos quais destacamos: 1) “Traços estilísticos na poesia de Língua Portuguesa, no século XX”, que teve duas edições (1995 a 2001 e 2002 a 2007) e cujos trabalhos envolveram doze alunos de iniciação científica, quatorze de mestrado e três de doutorado; 2) “As relações entre enunciação, sentido e expressividade”; e 3) “Enunciação, sentido, expressividade e ethos discursivo”, ambos em parceria com a Profa. Dra. Maria Valéria Aderson de Mello Vargas, tendo este envolvido também estudantes de graduação (4) e do mestrado acadêmico (6), cujos resultados, além de divulgação em dissertações e artigos, estão no livro *Enunciação e estilo: práticas de análise estilístico-discursivas* (MICHELETTI et al., 2011)

Nesses projetos, a pesquisadora trazia sua concepção de Estilística. Para ela, não havia a divisão entre estilística da língua e estilística literária. Retomando Ballly (1965), afirmava que os estudos estilísticos abordavam a expressividade e que o texto se constitui pela escolha do enunciador, partindo das coerções dadas em uma determinada língua, passando por outras determinadas pelo contexto, concomitantemente com os objetivos do próprio texto, das coerções genéricas e de sua circulação.

Nesse quadro de constituição da expressividade, os gêneros literários poéticos, possibilitariam a identificação e a compreensão de como os elementos linguísticos se relacionam com os demais elementos discursivos envolvidos em cada um dos textos. Com essa perspectiva, era possível (e ainda é), observar tanto um poema quanto a produção de um poeta ou uma poetisa; tanto a proposta de um livro de poemas quanto a de uma fase desse poeta ou poetisa.

Dessa forma, para Micheletti, a análise estilística em busca da expressividade se constitui como uma análise de caráter discursivo-textual para qualquer gênero poético ou prosaico, do



domínio literário ou não. Ainda que, muitas vezes, as análises da pesquisadora e de seus orientandos comecem pelos elementos linguísticos, aqueles da superfície textual, acabam por se estender para os discursivos o que exigiu desde o início o diálogo entre as disciplinas relacionadas aos domínios em que os textos se inseriam.

Não era possível (e não é até hoje) ser um estudioso da estilística sem contar com as disciplinas que a assessoram nas análises – desde aquelas relacionadas ao núcleo duro da língua, a Fonética, a Fonologia, a Morfologia, a Sintaxe, quanto outras que se relacionam com a enunciação, como a Análise do Discurso, a Pragmática, a Sociolinguística, a Linguística Textual.

Os diálogos entre essas disciplinas organizados nos estudos estilísticos foram ampliando a atuação da Estilística em si e a compreensão de como a expressividade também se encontra entre a dimensão individual e social, e na tensão entre a sincronia e a diacronia de propostas textuais e realizações dos locutores responsáveis pelos textos dos mais diversos domínios.

O caminho percorrido por Micheletti, seus colegas de pesquisa e orientandos, para afirmar essa concepção de estilística como um estudo da expressividade foi longo, porque a concepção corrente de Estilística não era essa. Em geral, os estudos estilísticos eram relacionados à identificação de figuras de linguagem e foi justamente esse desencontro entre os pressupostos, objetos e instrumentais de análise da Estilística que a levaram a seus projetos.

Em 2012, em âmbito interinstitucional e internacional, coordenou o projeto “Da Retórica à Estilística”, que teve como objetivo traçar um panorama dos estudos do estilo e das correntes atuais da disciplina. O projeto refletia a maneira como Guaraciaba pensava: uma pesquisadora aberta a refletir sobre caminhos outros que não os já trilhados, conciliadora de forma responsável para trazer para a Estilística novas formas de analisar e compreender os mecanismos da expressividade.

Em 2019, já tendo definido um identificador para a Estilística, com a Profa. Dra. Magalí Sparano, inicia o projeto “Estilística discursivo-textual: questões teóricas e analíticas”:

A pesquisa considera os avanços das investigações relacionadas ao estilo ao longo do século XX e XXI, ainda, as várias interfaces com outras disciplinas dos estudos da linguagem, visando: (a) do ponto de vista teórico, a aprofundar fundamentos que possibilitem a uma delimitação mais precisa do que seja uma estilística discursivo-textual; (b) a prática da análise estilística alicerçada nos preceitos expostos em (a) com vistas à interpretação de textos de diferentes gêneros e diversos modos de expressão e variadas formas de veiculação, inclusive as via Web.<sup>5</sup>

As pesquisas realizadas almejando o estabelecimento de uma configuração mais adequada aos estudos estilísticos foram publicadas no livro *Estilística: exercícios de análise*, que se constituíram como espaço para diversas abordagens, trazendo a expressividade como um objeto de estudo da disciplina, dentro dos estudos da enunciação.

Como parte do referido projeto, Micheletti desenvolveu, em co-autoria, algumas de suas últimas publicações: 1) Repetição e Expressividade na poesia (2023, capítulo de livro, em co-autoria com a Profa. Dra. Ana Elvira Luciano Gebara); 2) A diversidade linguística e o texto literário: uma leitura de “Como se fosse um boi”, de Lourenço Diaferia (2021, artigo, em co-autoria com a Profa. Dra. Alessandra F. Ignez).

---

<sup>5</sup> Informações coletadas no currículo Lattes da Profa. Guaraciaba Micheletti. Disponível em <http://lattes.cnpq.br/4227093189308770>



## UNINDO ALGUMAS FACES: A PESQUISADORA E A PROFESSORA

Nas múltiplas faces de Guaraciaba Micheletti, uma terceira atuação que não pode ser esquecida é a das pesquisas para o desenvolvimento do ensino. A primeira a ser lembrada é o projeto “A circulação de texto na escola” (1990 a 1999), interinstitucional, que reuniu vários pesquisadores de diferentes níveis, desde a iniciação científica até o pós-doutorado em intensa discussão tendo como objetivo compreender como fazer a ponte entre a academia e a escola, oferecendo caminhos para os docentes na área dos estudos das linguagens.

Os resultados desse projeto estão na Coleção “Aprender e Ensinar com textos”, da editora Cortez. Dos vários volumes da coleção que correspondem a trabalhos de pesquisa conjuntos e individuais de cada um dos participantes, esteve envolvida mais diretamente em dois: *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*, organizado por ela e pela Profa. Dra. Helena N. H. Brandão (1997); e *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*, coordenado por ela (2000).

Temas como a memória, o discurso, o ensino estão presentes nos projetos que coordenou ou de que participou ativamente com discussões e produções. Dos projetos relacionados à iniciação científica, citam-se: “O papel da língua portuguesa e do livro didático na formação do leitor” (2003 a 2004) e “A Pesquisa Linguística e a Formação do Professor de Língua Portuguesa” (2004 a 2007). Neste último, que também envolvia a especialização, um dos objetivos era traçar caminhos possíveis para a formação do professor-pesquisador, assunto tão em voga nos nossos dias.

Sempre promovendo o diálogo entre a universidade e a formação de professores, ela participou dos projetos “Linguagem, discurso e ensino” (2008 a 2012), capitaneado pela Profa. Dra. Maria Valéria Aderson de Mello Vargas, e “Ensino de línguas numa perspectiva discursiva e textual” (2012 a 2016), coordenado pela Profa. Dra. Ana Elvira Luciano Gebara. Um dos destaques dessa linha de atuação para a proposta de trabalhos de Micheletti foi a participação no projeto, coordenado pela Profa. Dra. Magalí Sparano, “Estilística e Ensino” (2014 a 2018), que buscava indicar as aplicações dos estudos estilísticos para o ensino da leitura e da escrita.

As contribuições de Micheletti nesses projetos sempre estiveram fundamentadas pelo seu “método” e pela convicção da dimensão estilística da língua. Se o método tinha como fundamento o raciocínio indutivo; a dimensão estilística da língua reconciliava as questões estruturais do sistema linguístico com as de caráter discursivo, uma junção da *língua* com a *vida*, uma retomada e, também, uma expansão dos primeiros momentos da Estilística – uma de suas contribuições a esse campo de estudo.

Como pesquisadora e professora, publicou 31 artigos, 29 livros em organização ou como autora; 32 capítulos de livros; e apresentou ao longo de sua vida acadêmica mais de 60 trabalhos em eventos. Sua primeira publicação foi “o plaquete (livro de pequena espessura) *A vida nordestina e sua literatura*, de 1979. Com esta obra obteve, juntamente com Ceomar Malaghini, o primeiro lugar em um concurso patrocinado pela Sudene e pela Universidade Mackenzie<sup>6</sup>. Foi também parecerista de revistas e da Fapesp e CNPq. E, com seu olhar atento e sua capacidade de tecer, foi escritora<sup>7</sup> e atuou como acadêmica, desde 2020, ocupando a cadeira nº 15 de Letras, cuja

---

<sup>6</sup> Informações do perfil da Acadêmica Guaraciaba Micheletti no site da AFPESP, disponível em: <https://www.afpesp.org.br/sede-social/academicos/quem-somos>

<sup>7</sup> Alguns de seus poemas foram publicados na Revista *Linha d'Água*, n. 12, 1997.





patronesse é Raquel de Queiroz, da Academia de Letras, Ciências e Artes (ALCA) da Associação dos Funcionários Públicos do Estado de São Paulo, a AFPESP.

Ainda que as palavras que a definam apareçam separadas, uma justaposição hifenizada, professora-pesquisadora, ou até em amálgama, *professadora*, seria uma solução para nomear e descrever seus papéis indissociáveis e tão importantes nas vidas que se entrelaçaram com a dela.

## GUARACIABA MICHELETTI, ESTILÍLOGA

Uma das faces que mais impressionaram os estudantes de todos os níveis que tiveram contato com suas aulas ou foram por ela orientados foi a atuação de Guaraciaba nas análises estilísticas, ou seja, a da estilíloga. Essa denominação pode parecer estranha por ser pouco usual e há uma razão para isso: há alguns estudiosos que se dedicaram ao estudo do estilo e da expressividade (Mattoso Câmara, Rodrigues Lapa, Gladstone Chaves de Melo, entre outros), mas nenhum deles foi um estilílogo, pois os estudos do estilo eram uma pesquisa ao lado de outras.

Para Micheletti, a Estilística era a base teórica de seus estudos; era a maneira de pensar os fenômenos da linguagem, analisar os textos, era instrumental para ensinar leitura e escrita. Assim para completar seu retrato, propomos uma análise estilística de um poema. A poeta? Guaraciaba. O poema? O medo.

## A MULHER SEM MEDO

O medo

Ensinarão a repressão  
Ensinarão as boas maneiras  
Ensinarão a mentira convencional  
Ensinarão o que se deve ser, quando e onde  
Ensinarão o medo  
O medo da água e do fogo  
e nada é mais belo e atraente  
o medo do pecado  
e o que é o pecado?  
o medo de Deus  
e quem é Deus?  
o medo do amor  
e esqueceram de explicar amor  
o medo da morte  
o medo do medo  
Mas que tolce a minha: pensar para quê?  
Ensinarão tudo: o medo.

07.05.1976 (Micheletti, 1997, p. 115)

O poema *O medo*, escrito por Micheletti em 1976 e publicado em 1997, trata do artifício utilizado para o controle das massas: a inoculação do medo - que as peia, paralisa e lhes tolhe, freia a coragem, a curiosidade e o interesse. Composto por dezessete versos sem esquema de metrificação fixo e sem rimas, com exceção daqueles em que a última unidade lexical é repetida no



final do verso seguinte, o poema se constrói por meio de movimentos constantes e variados - expansivos, redutores e disruptivos -, colocando em evidência uma estrutura poética expressiva, cuja organicidade aponta e reflete o caráter dialético e dialógico do discurso.

O poema se constitui, verso a verso, pelas projeções baseadas nas recorrências de sons, palavras, estruturas sintáticas. Os níveis se entrelaçam construindo a temática ao mesmo tempo que, em cada nível, é possível reconstruir essa temática. As projeções tornam cada um dos elementos flutuantes, dando destaque ora para um ora para outro ampliando as possibilidades de interpretação. “Ora, duas formas quaisquer que ocorram em posições equivalentes representam um emparelhamento de convergências; mas só se as formas forem naturalmente equivalentes é que teremos ACOPLAMENTO, a estrutura verdadeiramente importante para a poesia.” (Levin, 1975, p.55, grifo do autor)

O emprego reiterado, nos primeiros cinco versos, da estrutura sintática *sujeito indeterminado + verbo transitivo + complemento* constitui um paralelismo sintático, expressivo pelo ritmo que imprime ao texto. Destacamos, em primeiro lugar, o uso repetido do verbo *ensinar* na terceira pessoa do plural do pretérito perfeito (*ensinaram*), que, nesse contexto, não permite especificar o agente, provocando, por meio da indeterminação e da repetição, a ideia de que indivíduos não nomeados e não determinados ocuparam a posição de “professores” do medo, propagando-o por toda parte. Lançando mão desse recurso linguístico, a autora exclui a possibilidade de as pessoas da enunciação (*eu* e *tu*) serem reconhecidas como membros desse “coletivo”, desse grupo que representa o *status quo*. *Eu* e *tu* se distanciam dele, e o eu lírico consegue observá-lo e patentear suas atividades, consideradas, por ele, prejudiciais ao pensamento e à ação.

A paralisia causada pelo medo pode ser sugerida pelo paralelismo, na medida em que a estrutura mantida pode indicar a ausência de avanços e, portanto, de enfrentamento daquilo que é temido. A tirania do medo, bem como a daqueles que o ensinam, executando, pois, uma ação difusora e multiplicadora, também podem ser expressas pela redundância estrutural, isto é, pela multiplicação da forma. A inexistência de marcação e especificação do sujeito feitas por meio de recursos lexicais destaca o verbo nocional e o seu complemento, escamoteando o agente, obliterando-o, propositalmente.

Essa construção também pode simbolizar uma escolha realizada em função do medo, do medo de denunciar os repressores, do medo de represália, dando a entender que eu lírico teme, contudo, no contexto de produção e nos meandros do texto, o leitor pode encontrar possíveis respostas; o eu lírico pode estar se referindo a moralistas, a instituições, a tiranos no poder. Ao especificar os medos, abre sendas em direção à produção de sentidos. Os complementos nominais, relacionados aos sintagmas cujo núcleo é *medo*, conduzem, por elos associativos, aos agentes.

Até o quarto verso, ocorre um movimento de expansão, que pode ser compreendido como uma das ferramentas dialéticas e antinômicas do poema: com o aumento do volume do sintagma nominal, supõe-se que os domínios do medo foram se espalhando e que, na mesma medida, a curiosidade e a reflexão do eu lírico foram avançando e perscrutando detalhes.

Todos os complementos do verbo *ensinar* são compostos por elementos contíguos, em órbita em torno das noções de *repressão* e de *medo*: *repressão, boas maneiras, mentira convencional, o que se deve ser, quando e onde*. Sublinhamos que, embora pausas possam ser feitas ao final de cada verso, a ausência gráfica de pontuação denota tanto uma atividade ininterrupta daqueles que ensinam, quanto um imbricamento ou uma relação em cadeia dos elementos ensinados. A repressão de costumes e pensamentos gera protocolos sociais, que se refletem nas





boas maneiras, nas mentiras convencionais – aceitas e naturalizadas. A oração adjetiva – *o que se deve ser* – também está no campo das regras sociais (*dever ser*), e as duas orações suprimidas (*quando se deve ser, onde se deve ser*) revelam, inclusive, as circunstâncias em que se pode agir de um modo ou de outro. Parece haver um rol de especificações, procedimentos, condutas, a ser seguido. As vontades, as ideias são encobertas, reprimidas, a fim de que uma outra *persona* possa atuar socialmente. A partir das escolhas operadas, é possível inferir que o medo e seus desdobramentos atingem um crescimento proporcional ao da curiosidade e da coragem do eu lírico.

O quinto verso faz parte da estrutura paralelística, mas sua composição promove a metáfora imagética do recuo e do acuoamento provocados pelo medo. Como o primeiro e o quinto versos apresentam a mesma estrutura e o mesmo número de unidades lexicais (sujeito indeterminado + verbo + complemento - determinante + determinado: /*Ensinaram a repressão/* e /*Ensinaram o medo/*), aproximam-se visualmente e estabelecem tensões semânticas importantes. Tanto o medo como a repressão estão à serviço da contenção, da evitação e da sobrevivência. Quando se criam perigos, vive-se permanentemente alerta. O pretérito perfeito do verbo *ensinar* torna a instauração do medo um fato. Diante das ameaças criadas, o estado emocional causado pelo temor torna-se constante, repetindo-se pela vida afora. O discurso semantiza os sons (Sparano, 2006); na primeira parte do poema como se observa em seguida, a abundância de nasais e sibilantes (em negrito e itálico respectivamente) pode sugerir prolongamento do estado de angústia, e as oclusivas (sublinhadas), os obstáculos, os entraves que surgem em momentos de pânico.

**Ensinaram a repressão**

**Ensinaram as boas **maneiras****

**Ensinaram a mentira convencional**

**Ensinaram o que se deve ser, quando e onde**

**Ensinaram o medo**

Não desconsiderando a natureza dialética da produção, é possível entender que os mesmos sons que representam o estado e as dificuldades daqueles que temem podem sugerir a atividade reflexiva do eu lírico, pois o pensar demanda tempo e encontra, não raro, impedimentos. Pensar é sinônimo de resistência e coragem em tempos sombrios, pois, nesse contexto, por vezes, apenas é possível entrever os fatos e a realidade. Investigar, procurar entender e conhecer é uma forma de enfrentamento do medo.

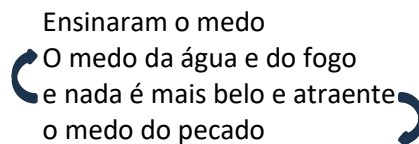
A partir do quinto verso são enumerados os tipos de medo. Vale enfatizar que, do segundo ao quarto, destacam-se condutas sociais que visam a construir uma “boa” imagem dos indivíduos. Essas condutas, cujo caráter é superficial, encobrem desejos e pensamentos. Elas ocupam uma posição mais elevada no texto condizente com uma concretude (práticas, comportamentos) que forja, reprime e mascara o que se é, ficando no plano daquilo que é visível e que dá visibilidade. O medo, por sua vez, é algo mais profundo, que atinge o interior do indivíduo. No desenho proposto pela tessitura do poema, o substantivo *medo* reaparece por toda parte, criando, imagética e conotativamente, o cartograma de seu domínio sobre a sociedade.

O emprego de opostos (*água e fogo*) reforça a dimensão, o alcance do medo, que vai de um extremo a outro. A simbologia desses elementos também pode oscilar entre a noção de vida e a de morte. Tememos o mar encapelado e as labaredas de um incêndio, mas somos atraídos pelas águas do rio, da praia e apreciamos o conforto térmico que uma fogueira e uma lareira nos trazem. Ensinar o medo significa apresentar a face ameaçadora de algo e ocultar a benfezaja. A água pode ser fonte de vida, e, na história da literatura, fonte de conhecimento, pois muitos mares foram navegados. O



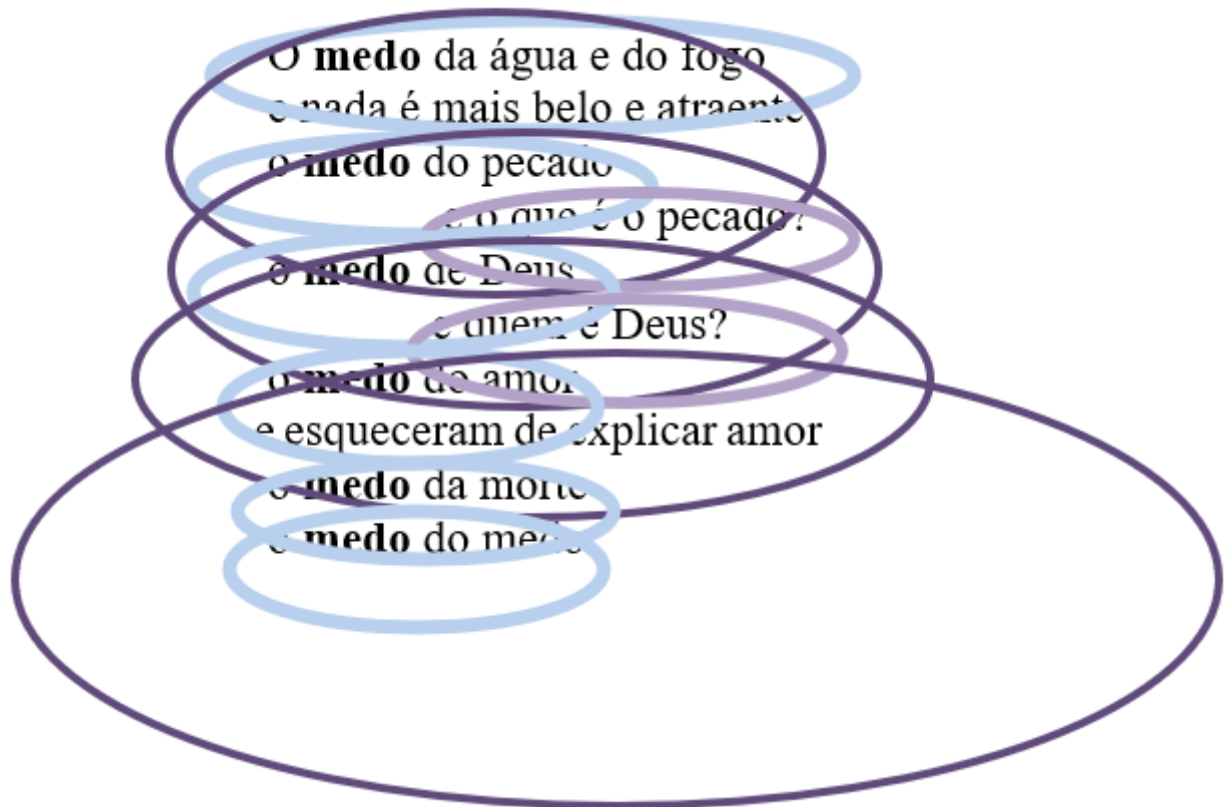
fogo entregue aos humanos por Prometeu é um marco entre costumes primitivos e uma época caracterizada por inovação e cultura. Alguns têm sede de saber e buscam o fogo do conhecimento; parece ser este, pois, o caso do eu lírico, cuja chama de vida se mantém acesa diante dos obstáculos, tentando lançar luz sobre pontos obscuros.

O verso */e nada é mais belo e atraente /* é ambíguo: ele pode se referir tanto aos elementos do verso anterior, quanto ao do verso seguinte:



O verso atrai os outros dois, e a conjunção aditiva em posição inicial (*e*) parece reunir ambos, que, em virtude de uma força centrípeta, gravitacional, giram em torno dele. A ausência de pontuação ou de conjunção (*que*) promove essas possibilidades de leitura, figurando o poder de atração daquilo de que é proibido: *água, fogo, pecado*. Rompendo o paralelismo, esse verso interpõe entre os outros um ponto de vista do eu lírico, que, durante a enumeração, questiona, comenta, revelando o percurso de seu pensamento e de seus questionamentos. A quebra do paralelismo espelha assim uma atitude disruptora, que distancia ainda mais o sujeito da enunciação do coletivo representante do *status quo*. Aproximando os versos de seu entorno, é possível, com o avançar da leitura, associar *fogo* a *pecado*, evocando a imagem do inferno e o temor que desencadeia.

Do sexto ao décimo quinto versos, o poema parece avançar por meio de retomadas, isto é, por meio de um movimento em espiral que ocorre concomitantemente com um movimento disruptivo.



Se quisermos buscar possíveis sentidos, precisamos ser enredados pela espiral indo até o seu fim e, então, nos movermos para cima novamente. O avanço do pensar se faz por meio de retomadas: o substantivo *amor* pode evocar a imagem de Deus, que se liga à ideia de pecado e, por fim, à de fogo do inferno. O movimento espiralado pode sugerir não só ideia de um eu lírico preso aos seus pensamentos, mas também a da sociedade peada pelos medos. As perguntas fazem o eu lírico aprofundar o exame, buscando compreender questões iniciais. Em sua estrutura, as perguntas trazem o verbo copulativo que indica algo do ser, o não transitório, uma busca da essência de pecado e de Deus. No entanto, a presença dos pronomes interrogativos indica a necessidade de compreender a situação em que se encontra o eu lírico.

Podemos considerar que as perguntas */e o que é o pecado?/* e */e quem é Deus?/* são feitas pelo eu lírico e que são, respectivamente, respondidas pelos décimo e décimo segundo versos: */o medo de Deus/* e */o medo do amor/*. Assim sendo, o sujeito lírico avança até certo ponto. No entanto, podemos entender também que os versos mencionados apenas continuam a tecer o paralelismo, deixando o eu lírico sem respostas.

O uso do pronome possessivo em primeira pessoa no décimo sexto verso (*/Mas que tolice a minha: pensar para quê?/*) confirma a autoria dos questionamentos, o que reforça o caráter contestador do eu lírico, que se afasta do *status quo*. O deslocamento do nono e décimo primeiro versos – que apresentam perguntas – reflete a sua postura desviante. As interposições dos comentários e questionamentos do sujeito da enunciação são iniciadas pela conjunção aditiva *e*, que, pela repetição, demonstra que as dúvidas se acumulam, e a curiosidade cresce. O desenho do poema permite interpretar que o pensar rompe, mesmo que por um instante, a constância do medo. Nele, fagulham momentos em que se busca iluminar a escuridão gerada pelo temor.



Os versos */o medo de Deus/* e */o medo do amor/* parecem ser os únicos desse conjunto paralelístico em que há uma dubiedade no que diz respeito à construção sintática. Se os consideramos respostas dadas às perguntas (“e o que é o pecado?” e “e quem é Deus?”), podemos nos questionar se estamos diante de um predicativo do sujeito. Nos sintagmas que assumiriam essa função sintática, haveria ou um complemento nominal, se tivémos medo de Deus ou do amor, ou um adjunto adnominal, se Deus tiver medo ou se o amor tiver medo, lembrando o jogo feito por Drummond em “Congresso internacional do medo” (Andrade, 2012). Pecado seria o medo que as pessoas têm de Deus ou provocaria medo em Deus? Deus seria o medo de amar ou provocaria medo no amor? Estrutura com ambiguidade provocativa. As pessoas evitam pecar por medo da punição divina ou Deus, símbolo do bem, teme o pecado? No discurso, sua bondade é posta em xeque por conta de incoerências: como pode alguém representar o bem punindo, vingando-se? A referência ancora-se no Deus do Velho Testamento, figura irada, que impingia duras penas aos pecadores. Se Deus significa o medo de amar, ou se o amor tem medo dele, invalida-se a imagem positiva da figura bíblica. Deus insere-se no universo religioso e, no contexto discursivo, em uma religião que prega a privação e a repressão de desejos e pensamentos. A figura divina pode ser analogamente comparada a moralistas e ditadores, que propagam medos de toda sorte e não se lembram do amor: */e esqueceram de explicar amor/*.

Mais uma vez, o comentário do eu lírico (*/e esqueceram de explicar amor/*) é introduzido pela conjunção aditiva *e*, identificando a voz que se faz ouvir em meio a um sufocamento coletivo proporcionado pelo medo. Notamos que, nesse comentário, a depender do ponto de vista, poderia ser utilizada, em vez de uma aditiva, uma conjunção adversativa: “ensinaram o medo, *mas* deixaram de explicar amor – remédio para muitos temores e preconceitos?”. Entretanto, o poema nos leva a crer que a conjunção *e* é mais adequada à situação, na medida em que revela a coerência das atitudes dos repressores, cujo propósito é disseminar o medo e, conseqüentemente, provocar paralisia e submissão. Não lhes interessa explicar o amor, pois ele poderia eliminar medos criados, medos convenientes a um determinado grupo. Além disso, destacamos o emprego do verbo *explicar*, que toma o lugar de *ensinar*. O amor não pode ser ensinado, precisa ser vivido, experimentado. Se não se vive o amor, não existe forma de explicá-lo. Se não há interesse em acabar com o medo, também não convém dar explicações sobre ele. O sentido do verbo *ensinar* é pôr uma marca, assinalar.

O poema ressalta a ideia de que a sociedade é marcada pelo medo, distinguindo-se por esse “conhecimento”. Como Drummond explica: “Provisoriamente não cantaremos o amor, /que se refugiou mais abaixo dos subterrâneos./ Cantaremos o medo, que esteriliza os abraços,/ não cantaremos o ódio porque esse não existe, / existe apenas o medo, nosso pai e nosso companheiro” (Andrade, 2012, p. 29). A oração adjetiva que se refere ao substantivo *amor* nos dá também uma ideia de repressão, e a que se refere ao substantivo *medo* nos revela a morte do afeto. O aposto de *medo*, no verso seguinte, compara o medo à figura de um pai, um pai repressor, que nos guia, orienta e acompanha durante a vida. A imagem produzida pelo poeta dialoga com a criada por Micheletti (a figura de Deus – pai da humanidade). O eco produzido pela repetição da unidade lexical *medo* no poema da autora permite que substantivo ressoe a todo instante e que, por conseguinte, o medo assombre e acompanhe os leitores até o fim da leitura, reafirmando o que explica Drummond: “existe apenas o medo, nosso pai e nosso companheiro”. Tratando da relevância da repetição para o texto poético, Riffaterre afirma:

Tal palavra repetida, por exemplo, é realçada pela repetição: forma um contraste com as palavras de seu contexto que não são marcadas como ela por uma relação



de identidade com um “protótipo”. Mas este mesmo protótipo (a primeira ocorrência da palavra), que não foi notada de início, ou o foi por outras razões, impõe-se novamente ao leitor e muitas vezes com uma valorização diferente. (Riffaterre, 1971, p.57)

Ensinar é assinalar, pôr uma marca, já *explicar* vem da noção de desdobrar um tecido, por isso traduz a ideia de exposição do interior, das dobras, das intersecções, do funcionamento de algo. Os repressores ensinam, mas não explicam. Explicar é temeroso, ensinar e incutir algo é mais seguro para eles. Sem respostas para o amor, o eu lírico encontra um obstáculo.

Na sequência, a conjunção *mas* antecedendo uma frase que pode ser considerada exclamativa (*que tolice a minha*) marca uma ruptura, uma quebra do pensamento. Ironicamente, o eu lírico atribui a si a qualidade de tola e utiliza dois pontos para introduzir a explicação do que entende por *tolice* (*Mas que tolice a minha: pensar para quê?*), desdobrando para o leitor sua forma de entender a realidade. Por mais que pareça conformada e satisfeita com tudo o que foi ensinado, não está, pois termina o verso com uma indagação.

A ironia perdura até último verso: *Ensinaram tudo: o medo*. Percebe-se, pelo obstáculo imposto ao pensamento, que nem tudo foi explicado. No entanto, é possível que o ensino do medo baste para paralisar, reprimir, evitar. O eu lírico, com os dois pontos, assume ironicamente a posição de quem explica. Eles também separam opostos: *tolice, pensar e tudo, medo*. O *medo* como oposto contextual de *tudo*, pode ser interpretado como a privação de tudo.

Do décimo terceiro ao décimo sexto versos, a nasalização adquire um tom de lamento, lamento pela falta de explicações sobre o amor, lamento pela perpetuação do medo. Os versos finais terminam com oclusivas, retomando a ideia de obstáculos, de paralisia, de inércia.

Ainda, no verso “*Ensinaram tudo: o medo.*”, entendido como uma resposta à irônica pergunta do eu lírico, encontra-se um jogo sonoro denso que sintetiza os sentimentos do eu, cujas escolhas sonoras podem sugerir um grito angustiado representado pela tônica de *ensinaram*, sílaba tônica em vogal aberta /a/, que é ao mesmo tempo alongado e abafado pelas nasais e presentes nas posições átonas em cominação com a estridência do /i/ na pretônica. Em *tudo*, a tônica em vogal fechada /u/ posicionada entre duas oclusivas, sugere uma explosão emocional, como um ato de repúdio, de resistência ao que foi ensinado, aos limites, que o *medo* impõe, vocábulo também construído com por uma sílaba tônica em vogal fechada /e/ entre uma nasal e uma oclusiva, que corrobora e alonga o vocábulo anterior e ao mesmo tempo sintetiza em si a massa sonora de todo o verso, dialogando com o ponto final que instaura a noção de limites impostos ao poema, ao discurso, ao pensar e ao viver. O fim retoma o título, criando uma circularidade, que simboliza, dialeticamente, a manutenção do estado de medo e a resistência do eu lírico, que insiste em pensar.

Desde então, nas diversas vanguardas, os poetas buscaram a impessoalidade, ocultando-se sob um sujeito construído pelo próprio texto. Mesmo na poesia mais confessional, a própria presença do ‘eu’ que fala no texto substitui o emissor que escreve. (Bordini, 2013, p. 25)

Ainda que, na análise estilística, não façamos a aproximação do eu lírico com o “emissor que escreve”, como nos indica Bordini, a proximidade com a poeta nos permite fazer mais uma projeção e lembrar que assim também era a Guaraciaba Micheletti, um ser em diálogo, questionadora, que enfrentava seus desafios de frente, que observava o mundo e o modelava por meio das palavras,



uma professora dedicada, uma pesquisadora pertinaz, uma filha, uma mãe e uma esposa incansável e amorosa, uma mulher, cuja fibra esvaziava-lhe os medos... A quem agradecemos pelos ensinamentos, pela parceria, pela amizade, pela presença que tanto faz falta.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BALLY, Charles. **Le language et la vie**. 3. ed. aum. Geneve: Librairie Droz, 1965.

BORDINI, Maria da Glória. Aproximações à lírica. In: BARBOSA, Márcia Helena S.; Becker, Paulo (orgs.) **A poesia que se escreve, a poesia que se lê**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

BRANDÃO, Helena Nagamine Hatsue; MICHELETTI, Guaraciaba (Orgs.). **Aprender e Ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. v.2. São Paulo: Cortez, 1997. Coleção Aprender e Ensinar com textos.

IGNEZ, Alessandra Ferreira; MICHELETTI, Guaraciaba. A diversidade linguística e o texto literário: uma leitura de “Como se fosse um boi”, de Lourenço Diaferia. **Landa**, v. 10, p. 33-48, 2021.

LEVIN, Samuel R. **Estruturas lingüísticas em poesia**. Trad. de José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1975.

MICHELETTI, Guaraciaba et al. (orgs.). **Enunciação e estilo**: práticas de análise estilístico-discursivas. São Paulo: Terracota, 2011.

MICHELETTI, Guaraciaba; GEBARA, Ana Elvira Luciano. Repetição e Expressividade na poesia In: LUNARDI, Giovana Reis. (Org.). **Linguística, letras e artes**: discursos e políticas. São Paulo: Atena, 2023, p. 106-119.

MICHELETTI, Guaraciaba; PERES, Letícia Paula de Freitas; GEBARA, Ana Elvira Luciano. **Leitura e construção do real**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MICHELETTI, Guaraciaba. Inéditos – Poemas. **Linha d' Água**, n. 12, p. 115-118, dezembro, 1997.

RIFFATERRE, Michael. **Estilística estrutural**. Trad. de Anne Arnichand e Álvaro Lorencini. São Paulo: Cultrix, 1971.

SPARANO, Magalí Elisabete. Sonoridade e sentido em textos poéticos. In.: MICHELETTI, Guaraciaba et al. **Estilística**: um modo de ler... poesia. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Andross, 2006.

SPARANO, Magalí Elisabete. (Org.); MICHELETTI, Guaraciaba. (Org.). **Estilística**: exercícios de análise. São Paulo: Terracota, 2016.