UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

**QUANDO AS MEMÓRIAS SÃO A MATÉRIA: MEMORIAIS DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS E INSTABILIDADE GENÉRICA**

ORASIR GUILHERME TECHE CÁLIS

Orientador: Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

SÃO PAULO

2015

ORASIR GUILHERME TECHE CÁLIS

bionicalis@uol.com.br

**QUANDO AS MEMÓRIAS SÃO A MATÉRIA: MEMORIAIS DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS E INSTABILIDADE GENÉRICA**

**TESE APRESENTADA AO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E
LÍNGUA PORTUGUESA, DO
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS
E VERNÁCULAS DA FACULDADE DE
FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS
HUMANAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO
PAULO, EM CUMPRIMENTO PARCIAL ÀS
EXIGÊNCIAS PARA A OBTENÇÃO DO
TÍTULO DE DOUTOR EM LETRAS (ÁREA
DE FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA).**

Orientador: Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

SÃO PAULO

2015

NOME: CÁLIS, Orasir Guilherme Teche

Título: **Quando as memórias são a matéria:** memoriais de professoras alfabetizadoras e instabilidade genérica

BANCA EXAMINADORA:

Presidente: _____

1º Examinador (a): _____

2º Examinador (a): _____

3º Examinador (a): _____

4º Examinador (a): _____

*Para **Rebeca, Beatriz e Isabela,***

*pelo amor
sincero*

e incondicionado

nestes anos de semiausência,

dedico carinhosamente

cada palavra desta tese.

Agradecimentos

Pelas diferentes formas de participação neste trabalho,

Agradeço:

A Helena Nagamine Brandão

e Norma Goldstein,

pelas valiosas sugestões quando do período da qualificação;

A Fanny Rinck, Françoise Boch e Francis Grossmann,

pela acolhida generosa e pelo muito que aprendi durante meu estágio de doutorado na França;

À CAPES,

pela concessão da bolsa de estudos que me permitiu aprofundar meus conhecimentos;

aos colegas do grupo de pesquisa *Práticas de leitura e escrita em língua materna*, pelo convívio que possibilitou encontros profícuos e estimulantes;

às professoras Mariângela e Renata, que gentilmente me facultaram o acesso ao material que deu origem a esta pesquisa;

às professoras participantes do *Letra e vida*, cujos textos representaram o ponto de partida para as reflexões desta tese;

aos camaradas da UME *Martim Afonso*, em Cubatão-SP, em cujos calorosos e revolucionários debates também aprendi a não perder jamais a ternura;

a meus familiares, pela compreensão e pelo afeto;

a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradecimento especial

**Ao meu mestre,
Professor Manoel,**

*pela paciência com que orientou esta pesquisa,
pela inabalável dedicação,
pelo apoio firme, mas afetuoso, nas horas de dúvida;
por ter, enfim, me ensinado que*

menos é sempre mais...

RESUMO

Cális, Orasir Guilherme Teche Cális. **Quando as memórias são a matéria:** memoriais de professoras alfabetizadoras e instabilidade genérica. 302f. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas da Universidade de São Paulo, 2015.

Tomando como ponto de partida a crítica às perspectivas que fazem prevalecer os aspectos estáveis dos gêneros discursivos em detrimento da fluidez que os relativiza, a presente pesquisa dá relevo aos elementos instáveis desse processo conjugando, a um só tempo, traços contínuos – mais propensos à referida estabilização dos gêneros – e descontínuos – mais afeitos àquilo que chamo de *instabilidade genérica*. Do ponto de vista do processo de produção dos gêneros do discurso, a instabilidade genérica se inscreve no texto segundo diferentes marcas enunciativo-discursivas, assinalando pontos de ruptura e evidenciando um funcionamento marcado mais pela permanente incompletude do que pela pretensa fixidez de seus contornos. Parte-se da análise de *corpus* constituído por um conjunto de 84 textos produzidos, no ano de 2006, por professoras alfabetizadoras em um curso de formação (promovido pela Prefeitura Municipal de Cubatão-SP) chamado *Letra e vida*. Por ocasião desse curso, foi solicitado às participantes que redigissem, como atividade inicial, suas *memórias de alfabetização*, textos a partir dos quais elas deveriam reconstruir, preferencialmente de *forma literária*, as lembranças do tempo em que foram alfabetizadas. A partir dessa proposta, em que já se depreende um primeiro traço da instabilidade genérica (o diálogo com a esfera literária), delineia-se uma tensão inicial entre as *memórias* propriamente ditas, tomadas aqui, ao menos em um de seus sentidos, como processo de registro das lembranças, e os *memoriais*, gêneros efetivamente produzidos, tomados, neste caso, enquanto produto, ainda que provisório, daquele registro. Buscando comprovar que a instabilidade genérica é a propriedade definidora do gênero *memorial*, são eleitos metodologicamente dois campos de observação para a análise dos memoriais: o campo das *vozes das memórias*, em cujos domínios a instabilidade genérica manifesta-se no modo pelo qual as relações intergenéricas se marcam no fio textual-discursivo dos memoriais – os gêneros do discurso sempre em vias de se tornarem outro gênero - e o campo do *tempo das memórias*, domínio no qual a instabilidade genérica é captada por meio do traço mais singular dos memoriais aqui analisados: o inescapável diálogo estabelecido entre o passado e o presente. Esses dois aspectos possibilitam situar o regime de instabilidade do gênero memorialístico, segundo a dinâmica constitutiva dos encontros (e eventuais sobreposições) de diferentes vozes e de diferentes temporalidades. Além da defesa da instabilidade genérica para o gênero *memorial*, o trabalho abre, ainda, a possibilidade de ampliar essa constatação para outros gêneros do discurso.

Palavras-chave: Memoriais; gêneros do discurso; instabilidade genérica; alfabetização e letramento; práticas de ensino e de escrita, formação de professoras.

Cális, Orasir Guilherme Teche. **When the memories are the matter:** kindergarten teacher memorials and generic instability. 302 p. College of Philosophy, Letters and Human Sciences – University of São Paulo, 2015.

ABSTRACT

Considering the criticism of perspectives as a starting point which causes the stable aspects of genres at the expense of fluidity that relativizes, this research emphasizes unstable elements combining process, at the same time, continuous lines - more prone to that stabilization of genres - and discontinuous – and used to what I call generic instability. From the production of genres discourse point of view, the generic instability falls within the text as reported by different enunciative-discursive marks, indicating breaking points which prove a functional permanent incompleteness marked by the supposed fixity of its contours. This research starts with the corpus analysis of a group of 84 texts produced in 2006, by kindergarten teachers taking a course called *Letra e Vida* which was sponsored by Cubatão City Hall. In the beginning, this group of teachers was asked to draft some of their memories from the time when they first started to learn how to write considering literacy (ability to read and write) forms if possible. From that point, in which appears from a first feature of the generic instability (dialogue with the literary sphere), an initial tension is outlined between the memories themselves, at least in one of its senses as a memory recording process and memorial genres actually produced and seen as a product of that record. Furthermore, in order to prove that the generic instability is the defining property of the memorial genre, two fields of observation are chosen methodologically with the purpose of analyzing memorials such as the voices of memories' field in which the domain of generic instability manifests itself through intergeneric ways and are marked in the text and the memorial discourse lines - the speech genres always follow routes that turn them into another genre – and the time of memories' field, an area in which the generic instability is captured through the most unique feature seen in this research: the inescapable dialogue established between the past and the present. These two aforementioned aspects place the memorialistic generic instability system along with the constitutive dynamics of different voice encounters within different time frames. Besides the thesis of generic instability for the memorial genre, this work leaves the gap open to various other possibilities of amplifying the observation to other genres of discourse studies.

Key words: memorials; speech genres; generic instability, literacy; teaching practices and writing, teacher's training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p.12
CAPÍTULO 1 Percurso teórico para a apreensão do fenômeno da instabilidade.....	p.21
1.1 Memórias: uma primeira tentativa de apreensão do termo.....	p.25
1.2 Memória e tempo: um modo singular de observação do instável.....	p.33
1.3 Memória e espaço: as marcas do instável nos modos de inscrição de espaços de memória.....	p.37
1.4 Memória e história: o instável como acontecimento.....	p.46
1.5 Memória e discurso: a instabilidade entre a estrutura e o acontecimento.....	p.56
1.6 Memória e gêneros do discurso: ou: a tessitura do tapete de Penélope.....	p.66
CAPÍTULO 2 As professoras e suas memórias: uma metodologia para a apreensão da instabilidade.....	p.78
2.1 Por que memórias de professoras?.....	p.79
2.2 A seleção do <i>corpus</i>	p.85
2.3 O contexto de produção dos memoriais: um primeiro olhar metodológico.....	p.87
2.4 Como olhar para a instável diversidade do <i>corpus</i>	p.98
2.5 O que observar no processo de emergência de um gênero discursivo.....	p.101
CAPÍTULO 3 As vozes da memória: um primeiro passo para a percepção da instabilidade.....	p.107
3.1 Os elementos paratextuais dos memoriais: senhas para a apreensão da instabilidade (título, assinatura, folha de rosto, informações pós-textuais, cabeçalho e epígrafe).....	p.108
3.2 Os enunciados divididos e a constituição da instabilidade nos diferentes modos de enunciação dos memoriais.....	p.151
3.3 Destacabilidade e instabilidade no (dis)curso dos memoriais.....	p.165

3.3.1 O regime de aforização como forma de apreensão da instabilidade.....**p.182**

3.3.2 O discurso religioso como voz instável e transgressora dos memoriais.....**p.185**

3.3.3 A sobreasseveração: outro caminho para a apreensão da instabilidade.....**p.189**

3.4 *Plurilinguismo dialogizado*: variações do instável no registro dos memoriais.....**p.190**

3.4.1 A instabilidade marcada na irrupção de outras línguas.....**p.192**

3.4.2 Plurilinguismo interno: a instabilidade marcada nas formas.....**p.195**

3.4.3 A instabilidade não-demarcada nas formas ou o plurilinguismo implícito.....**p.209**

CAPÍTULO 4 O(s) tempo(s) das memórias: o domínio por excelência do instável.....**p.221**

4.1 As diferentes formas de inscrição do tempo.....**p.222**

4.2 Palavras e expressões de efeito mnemônico.....**p.229**

4.3 O esquecimento como traço constitutivo (e instável) dos memoriais.....**p.237**

4.4 O (instável) encontro dos tempos: a inscrição dos *espaços de intermemória*.....**p.256**

4.5 A instável relação entre o tempo e o(s) espaço(s) dos memoriais.....**p.276**

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....**p.288**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....**p.295**

“As formas de gênero, nas quais moldamos o nosso discurso, diferem substancialmente, é claro, das formas da língua no sentido da sua estabilidade e da sua coerção (normatividade) para o falante. Em linhas gerais, elas são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua”

(Bakhtin)

INTRODUÇÃO

“Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado”
(Mikhail Bakhtin)

Minha experiência como professor permite observar que, em nossas escolas, a moda de ensino dos gêneros do discurso fez e ainda faz prevalecer a consideração do produto, em detrimento de seus processos de constituição. Em outras palavras, dadas as condições em que se realiza o trabalho do professor, o ensino de um gênero discursivo em nossas salas de aula (quando ocorre) procura focalizar tão-somente se os textos produzidos pelos alunos correspondem aos modelos apresentados pelos professores, o que se traduz, na maioria dos casos, na mera verificação dos aspectos formais presentes nesses textos. Tal constatação parece confirmar as percepções já levantadas por alguns autores, para quem:

“depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que veem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo” (FIORIN, 2008a: p.60).

Entretanto, esse apego excessivo às propriedades formais dos gêneros discursivos, isto é, aos aspectos dos enunciados genéricos nos quais é possível circunscrever espaços onde reside uma maior estabilidade, esconde o fato de que “os gêneros do discurso não são formas linguísticas fechadas, [na medida em que] estão submetidos a *relações intergenéricas*” (CORRÊA, 2002: p.69), as quais, ao marcar o inescapável convívio entre as esferas da atividade humana, também irão determinar “regiões de contato em que as fronteiras entre gêneros podem ser muito tênues” (*idem, ibidem*).

Isto posto, a tentativa de modelização dos gêneros, ao procurar encerrá-los numa espécie de cama de Procusto, e de que fez (e ainda faz) largo uso a apropriação pedagógica, acaba por conferir proeminência ao gênero enquanto produto, uma vez que enxerga como simples *desarticulações* ou *inconsistências* aspectos que resultam, mais propriamente, do trânsito de práticas sociais e históricas que, legitimadas pelas relações dialógicas (cf. BAKHTIN, 2003), materializam-se no processo de escrita de um determinado gênero discursivo.

No limite, a consideração das relações intergenéricas abre espaço para que, durante o processo de escrita do aluno, seja possível destacar a coexistência dos gêneros discursivos - em cuja dinâmica, feita de relações ora previstas, ora não previstas, repousa, aliás, o esteio de um processo constitutivo eminentemente dialógico, que também capta, no que se refere às produções dos alunos, os ruídos de práticas sociais específicas e de saberes informais -, a fim de que, como afirma Corrêa (2006), ao refletir sobre a política linguística de orientação grafocêntrica ainda prevalente na educação formal, a prática de ensino possa fugir “do simples apagamento de vestígios de gêneros ‘interferentes’”(p.207), em que pese, ainda segundo o autor, marcar-se nessa mesma tentativa de negação e de apagamento o próprio reconhecimento dessa convivência.

Esse modo de posicionar-se frente ao que Bakhtin (*op.cit.*) chamou de “tipos relativamente estáveis de enunciado” entra em conflito, pois, com uma característica essencial presente em qualquer consideração que se faça a respeito dos gêneros do discurso: a tensão existente entre o que é estável – e que, por assim dizer, define um momento específico de seu processo constitutivo – e o que aponta para a natureza intrinsecamente instável inerente a esse mesmo processo.

Além disso, ao modalizar os elementos ‘estáveis’ presentes no processo de produção dos gêneros discursivos¹, Bakhtin (*idem*) não deixa de apontar, como pressuposto, para os elementos que, desde sempre inscritos nos gêneros, poderíamos chamar – ainda que com certa cautela – de *constitutivamente instáveis*. Essa dinâmica constitutiva parece, assim, evidenciar uma espécie de tensão entre o que permanece e o que escapa no processo constitutivo dos gêneros discursivos.

Disto se depreende que, ao desconsiderar essa relação constitutiva, a didática dos gêneros deixa de atentar, por exemplo, para a natureza heterogênea inscrita em seu processo de constituição, cujo diálogo com outros gêneros – as já mencionadas relações intergenéricas – representariam apenas um primeiro passo.

Destaco alguns dos autores que já atentaram para essa natureza predominantemente processual dos gêneros do discurso. Marcuschi (2003), por exemplo, ao acentuar o caráter

¹ Com efeito, o pensador russo observa que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciado*, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (*op.cit.*, p.262, *itálicos do autor*).

sócio-histórico dos gêneros discursivos, pondera que, não obstante os gêneros contribuam para o ordenamento e a estabilização das atividades comunicativas cotidianas, sua peculiaridade situa-se no fato de eles se caracterizarem “como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (p.19), aspecto resultante das condições históricas que determinam, a partir de sua dinamicidade constitutiva, o surgimento de novos/velhos gêneros².

Para Corrêa (2006), em trabalho que toma como ponto de partida as práticas pedagógicas tradicionais, bem como seu vínculo a uma política grafocentricamente centrada, o caráter processual e dinâmico dos gêneros discursivos define-se em função das relações intergenéricas, cujo convívio sincrônico “com outros gêneros lhes [confere] flexibilidade para novas configurações, ligadas às novas vizinhanças entre diferentes atividades humanas” (p.207). Por esta passagem, deveriam tornar-se inviáveis duas práticas ainda bastante comuns na educação formal, particularmente no que se refere ao ensino da escrita: a) aquelas que, por conferirem proeminência ao escrito em detrimento do falado, primam pela desconsideração do trânsito entre práticas orais e letradas; b) aquelas que, por sua vez, encaram os *enunciados genéricos* (BAKHTIN, *op.cit.*) como produtos para sempre acabados e confinados a uma suposta (mas falaciosa) pureza constitutiva.

Partindo, pois, da hipótese de que os gêneros discursivos encontram-se em constante relação responsiva com outros dizeres, Corrêa (*op.cit.*) afirma que, ao contrário dessas práticas que buscam varrer dos textos os vestígios seja de ‘interferências’ da enunciação oral, seja da indesejada presença de outros gêneros, a intervenção pedagógica deveria atentar, de forma mais apropriada e produtiva, para as chamadas *ruínas* de gêneros discursivos, termo que, longe de apontar, em sua acepção negativa, para algo em estado de destruição, remete para aquelas “partes mais ou menos informes de gêneros discursivos que, quando presentes em outro gênero, ganham o estatuto de fontes históricas [...] da constituição da fala ou da escrita” (p.209).

Dessa perspectiva, a natureza processual (e constitutivamente dialógica!) dessas ruínas, além de colocar em relevo a necessária coexistência dos diversos gêneros discursivos, uma vez que é sempre intenso o cruzamento entre as variadas esferas de atividade humana,

² Exemplo emblemático dessa relação contraditória, presente no diálogo entre elementos velhos e novos no processo constitutivo dos gêneros, é a mensagem eletrônica, gênero que, embora enraizado na chamada *cultura eletrônica*, “tem nas cartas (pessoais, comerciais, etc.) e nos bilhetes os seus antecessores” (MARCUSCHI, *op.cit.*, p.21).

ainda permite pensá-las, segundo o autor, como o fruto de uma ‘regeneração’, aqui pensada “como o processo pelo qual os sinais de um conjunto de saberes [...] podem assumir o papel de elementos fundadores de novos saberes” (*idem, ibidem*).

Fiorin (*op.cit.*), por sua vez, faz questão de pontuar o quanto essa percepção já se encontrava formulada pelo próprio Bakhtin, para quem “interessavam menos as propriedades formais dos gêneros do que a maneira como eles se constituem” (p.61). O autor, ao destacar a relação intrínseca entre gêneros e esferas da atividade humana, ainda ressalta que “o gênero une estabilidade e instabilidade, permanência e mudança” (*idem, p.69*). Depreende-se, desse modo, a flexibilidade que preside, sempre, o processo de produção de um dado gênero discursivo, o que nos obriga a atentar para seus modos de constituição, e não (somente) para a suposta rigidez de suas formas.

Já Faraco (2009) observa que o filósofo russo, ao se referir aos gêneros como sendo *tipos relativamente estáveis*, “está dando relevo, de um lado, à historicidade dos gêneros; e, de outro, à necessária imprecisão de suas características e fronteiras” (p.127). Tal passagem pontua, a um só tempo, a importância dos eventos históricos para o processo de constituição dos gêneros – o que nos possibilita afirmar que estes não se constituem no vazio -, colocando em evidência, novamente, a fluidez característica dessas formas relativamente estáveis do dizer, que precisam “ser abertas à contínua remodelagem, tendo de ser capazes de responder ao novo e à mudança” (*idem, ibidem*).

Algumas questões, no entanto, se colocam: o que seria, exatamente, essa *instabilidade* presente nos gêneros? Como seria possível apreender essa inscrição do *instável* marcada, como sua contraparte constitutiva, nos processos que regem a produção escrita de um gênero discursivo? Que razões explicariam essa *instabilidade*? Além disso, de que modo a consideração de tais aspectos, se, de fato, pertinente, poderia tornar-se produtiva nos debates que envolvem o ensino de língua materna, especificamente no tocante à didática dos gêneros?

Uma hipótese inicial com que trabalho é a de que os gêneros do discurso não somente são “tipos relativamente estáveis de enunciado” (Bakhtin, *op.cit.*) - definição que, embora modalizada, parece ainda manter em seu horizonte expressivo esse caráter de coisa mais ou menos fixa e permanente³ -, mas principalmente tipos marcados por uma *constitutiva*

³ A propósito, em que pesem os problemas relativos às diferentes – e muitas vezes conflitantes – formas de recepção dos textos bakhtinianos, vale registrar que Todorov, no prefácio à edição francesa de *A estética da criação verbal*, observa que “o absoluto encontra realmente um lugar no pensamento de Bakhtin, ainda que ele nem sempre esteja pronto a reconhecê-lo” (*apud* Bakhtin, 2003: p.XXIX).

instabilidade decorrente, sobretudo, dos diferentes modos de apropriação de que se valem os (as) falantes ou os (as) escreventes durante seu processo de produção oral ou escrita.

Desse modo, ao partir da consideração daquilo que Bakhtin (*idem*) chamou de os “traços gerais dos gêneros discursivos” (p.262) – a saber, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo -, tal percepção baseia-se no fato de que esses elementos constitutivos dos gêneros, ainda que tenham uma existência *a priori*, na medida em que todo gênero já foi historicizado pelo uso, não existem independentemente de um sujeito (falante ou escrevente) que deles se apropria em condições de produção bastante específicas. Em outras palavras, um gênero do discurso é o resultado da confluência de elementos temáticos, composicionais e estilísticos aliados, necessariamente, aos seus diferentes modos de apropriação por um sujeito que os irá mobilizar a partir de condições de produção que agem, de forma determinante, sobre esse processo, favorecendo sua instabilidade.

Uma segunda hipótese, esta associada à especificidade do *corpus*⁴ a ser trabalhado nesta pesquisa, é a de que, nos diferentes modos de apropriação dos memoriais produzidos pelas professoras, isto é, nas diferentes formas de diálogo que as escreventes mantêm com os modelos apresentados como exemplares desse gênero discursivo (mas também a partir de suas representações do próprio gênero a ser escrito), encontra-se um ponto de partida para a consideração da tensão entre estabilidade e instabilidade inscrita em seu processo de emergência.

Isto permite observar, ainda, que parece encontrar-se na relação – jamais coincidente - entre o processo de leitura modelar de determinado gênero discursivo e sua escrita propriamente dita (caminho possível, dentre outros, para apreender seus modos de apropriação) um dos aspectos que evidenciam não apenas sua heterogeneidade constitutiva, mas também uma importante pista acerca dos elementos que mantêm os gêneros do discurso em permanente contato com outros gêneros, o que, ao apontar para as relações intergenéricas, coloca em relevo a natureza instável desses enunciados.

No tocante às propostas pedagógicas fundadas no ensino de gêneros do discurso, tal aproximação permite compreender por que textos produzidos em situação didática jamais poderão corresponder, exatamente, às solicitações do professor, porquanto, ao lado dos elementos ‘estáveis’ presentes nessa produção escrita, sempre existirão aqueles elementos

⁴ Trata-se de um conjunto de textos memorialísticos produzidos por professoras alfabetizadoras durante um curso de capacitação. Falarei mais detalhadamente sobre esse material no capítulo dedicado à metodologia utilizada nesta pesquisa.

que, oriundos das diversas formas de diálogo do escrevente, apontam o tempo todo para uma espécie de ‘fissura’ constitutiva dos gêneros, a qual parece fazer com que sua ‘estrutura’ permanentemente se desconstrua e reconstrua.

Desse modo, um primeiro – e mais abrangente - objetivo desta pesquisa será investigar os modos através dos quais se dá o funcionamento e a construção dessa instabilidade genérica, a partir da análise de um conjunto de textos memorialísticos produzidos por professoras alfabetizadoras e, ao explicitar os mecanismos enunciativo-discursivos inscritos no processo de apropriação do gênero em questão, refletir sobre a possibilidade de estender para outros gêneros o funcionamento e a construção da instabilidade.

Um segundo objetivo será apreender, nesse mesmo conjunto de textos, os diferentes modos por meio dos quais o processo constitutivo do gênero produzido pelas professoras materializa, ao mesmo tempo, a *memória* de outros gêneros discursivos (outras vozes genéricas) e os espaços sociais por onde as escreventes circulam, e também a *memória*⁵ – verdadeiros rastros⁶ enunciativo-discursivos – do próprio processo de escrita. No limite, se é verdade que este último aspecto também se encontra no processo de constituição de qualquer gênero discursivo, não se pode negar que ele contribui, tendo em vista o modo particular como a memória lida com a relação passado e presente, para agregar um traço ainda mais singular ao processo constitutivo desse gênero.

Ademais, constitui-se como terceiro objetivo da pesquisa contribuir para o conhecimento voltado para os estudos relativos ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna, particularmente aqueles voltados para o ensino de escrita, provocando, se possível, proveitosos debates nos cursos de formação inicial de professores (de Letras e de Pedagogia), mas, principalmente, naquele espaço onde o debate se torna mais urgente e necessário: a própria escola de ensino básico.

⁵ Utilizo a palavra “memórias”, neste caso, em um sentido bastante preciso, isto é, naquele associado a um traço de retenção de qualquer coisa. Com efeito, faço referência, aqui, ao fato de os memoriais, durante sua escrita, terem guardado inúmeras e indeléveis marcas de seu processo constitutivo.

⁶ Esta palavra estará sendo empregada, nesta pesquisa, proximoamente ao sentido que lhe conferiu Ginzburg (1989), para cujo autor “o caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único a ler, nas pistas mudas [...] deixadas pela presa, uma série coerente de eventos” (p.152). A associação do referido termo à escrita já se encontra, porém, em Canetti (1960/1995), para quem a leitura dos rastros deixados pelos animais constitui o mais antigo saber do homem. Com efeito, para este autor, “a escrita mais antiga que aprendeu a ler foi a dos *rastros* – uma espécie de notação rítmica que sempre existiu” (p.30, grifo meu).

Descritos esses objetivos, retorno à consideração das hipóteses desta pesquisa. Como professor e pesquisador, venho há algum tempo me perguntando sobre o que há de interessante (e de imorredouro) nos textos memorialísticos, nos enredos autobiográficos, a ponto de torná-los tão especiais e atraentes à nossa curiosidade. O que há, afinal, nessa mistura de encontro e desencontro entre passado e presente, nessa dinâmica envolvente entre o que permanece e o que escapa, que, marcando-se no processo constitutivo desses tipos discursivos, causa tanto interesse? Onde começa o ‘concreto’ das lembranças? Onde termina seu correspondente fugidio e fugaz? Onde o efêmero? Onde o perene? Seriam os memoriais, em sua singularidade discursiva a conjugar presente e passado, uma tímida forma de tapear a ação do tempo, na medida em que estaria nesse diálogo entre tempos distintos, nessa maneira sutil de manipular o tempo, um modo de resistir a sua inabalável voracidade⁷?

Desse modo, delineia-se a hipótese central desta pesquisa, a saber, que uma das razões que tornam qualquer discurso memorialístico um espaço (discursivo) marcado por uma singular instabilidade repousa no fato de o passado estabelecer um constante e irrefreável processo dialógico com o presente, tendo em vista o modo como se dá o encontro de duas diferentes ordens temporais.

Em outras palavras, parece situar-se nesse (des)encontro entre diferentes temporalidades⁸, particularmente, no modo como passado e presente dialogam, uma das características específicas desse tipo discursivo. Some-se a isso um outro aspecto - talvez resultante dessa singularidade e que evidencia sua natureza transgrediente (BAKHTIN, *op.cit.*) -, qual seja, o fato de não haver coincidência entre aquele que produz o memorial (no presente) e aquele que é objeto das lembranças (no passado), cujos traços, como pegadas deixadas na areia movediça do tempo, a escrita⁹ procura reconstruir. Sobretudo quando se trata de um texto de caráter autobiográfico, tais aspectos parecem se potencializar, uma vez

⁷ São incontáveis os exemplos que, colhidos na literatura, parecem evidenciar o poder das histórias também como forma singular de controle do tempo. Em *As Mil e Uma Noites* - coletânea de narrativas populares do Oriente -, não é somente por meio de suas histórias, mas, principalmente, pela forma estratégica de controlar o tempo, que a personagem Sherazade consegue manter-se viva, escapando à morte, seu destino anunciado; em outro exemplo, este relacionado a um representante da literatura ocidental, Penélope, esposa de Ulisses, mediante um inteligente ardil – em tudo atravessado pelo tempo – conseguiu, ao fiar e desfiar infinitamente um sudário para seu sogro, conservar presente a lembrança de seu amado, mantendo-se afastada de seus indesejados pretendentes.

⁸ Abordo essa noção mais adiante, no capítulo teórico.

⁹ Considero, aqui, a escrita em sua correlação com aspectos concernentes à oralidade que contribuem para manter a memória também na chamada tradição oral.

que, conforme nos lembra Bakhtin (*idem*), a “coincidência pessoal ‘na vida’ da pessoa de quem se fala com a pessoa que fala não elimina a diferença entre esses elementos no interior do todo artístico” (p. 139).

Há que atentar, ainda, para outro aspecto da maior importância: todo texto memorialístico é constrangido por duas instâncias muito poderosas: de um lado, pelo *esquecimento*, que nos impede o acesso a tudo que poderia ser (mas que não é) lembrado; de outro, pela presença da alteridade (do *outro/Outro* – cf. AUTHIER-REVUZ, 1990), que nos impõe restrições quanto ao que pode/deve (ou não) ser dito. Assim, temos, de um lado, o memorialista (aquele que se põe, numa espécie de *liberdade condicionada*¹⁰ a escrever seu memorial) como o próprio objeto de suas lembranças, ainda que perpassadas pelo esquecimento, pelo *outro*; de outro lado, temos o memorável – o que é digno de (o que se deve)/o que se pode rememorar – : aquilo de que se lembra, que se reconstrói no presente, igualmente atravessado pela alteridade, pelo esquecimento e pela exclusão.

Além disso, uma última hipótese com que trabalho é que os textos que compõem o *corpus* colocam em evidência, durante seu processo de escrita, percursos que atestam o constante diálogo entre a mudança e a permanência, entre a repetição e a variação (numa palavra, entre o que parece permanecer, mas, ao mesmo tempo, escapar!), elementos estes sempre presentes no modo heterogêneo de constituição do gênero produzido pelas professoras, o que aponta para as variadas possibilidades de escrita de um mesmo gênero discursivo, uma vez que também variam as possibilidades de relações intergenéricas. Em última instância, tal aspecto evidencia a dinâmica constitutiva entre estabilidade e instabilidade no processo de produção de um gênero discursivo.

Dizendo de outro modo, ao que parece, a própria existência dos “tipos relativamente estáveis de enunciado” (Bakhtin, *op.cit.*) só tem sentido se forem consideradas as relações estabelecidas entre os aspectos estáveis dos gêneros discursivos (suas forças centrípetas) e seus aspectos instáveis (suas forças centrífugas), os quais não apenas atestariam o diálogo intergenérico, como também apontariam para determinados pontos de ruptura dentro do próprio gênero.

¹⁰ Tomo tal expressão de empréstimo a Carlo Ginzburg (2006).

CAPÍTULO 1 Percurso teórico para a apreensão do fenômeno da instabilidade

“Na verdade, a supressão sistemática das unidades inteiramente aceitas permite, inicialmente, restituir ao enunciado sua singularidade de acontecimento e mostrar que a descontinuidade não é somente um desses grandes acidentes que produzem uma falha na geologia da história, mas já no simples fato do enunciado [...] em sua irredutível emergência” (Foucault)

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades/muda-se o ser, muda-se a confiança;/todo o mundo é composto de mudança,/tomando sempre novas qualidades”. (Camões)

No que se refere à dinâmica constitutiva dos gêneros do discurso, há que se destacar inicialmente que a relação entre elementos estáveis e elementos instáveis inscreve a convivência de um traço de distanciamento e de proximidade não marcado apenas no nível lexical, uma vez que a instabilidade definidora da existência dos gêneros discursivos deverá sempre pressupor, ou antes, subsumir a própria ideia de um momento de estabilização em seu processo de emergência, da qual não se há de separar jamais, constituindo-se esta, por sua vez, como um *outro* desde sempre marcado, na medida em que somente se move, se desloca e varia aquilo que apresenta uma provisória fixidez¹¹.

A fim de tematizar as ideias de estabilidade e instabilidade, recorro, de início, à Teoria da Enunciação. É bastante conhecida a passagem em que Benveniste (2006) observa que a enunciação se dá pela apropriação individual do sistema, gesto que confere um estatuto demasiadamente estático não só à língua – que, a partir de uma tal perspectiva, parece alienar-se do homem, ficando-lhe *estaticamente* a sua espera -, como também dos sujeitos que dela, passivamente, se serviriam. Todavia, conforme nos lembra Fiorin (2008b), não se deve desconsiderar que a este processo de apropriação subjaz “uma *práxis*, que, ao trabalhar a língua, não só a emprega mas também a constitui, num jogo [dialógico] de estabilidade e de instabilidade” (p.19)¹². Neste sentido, vale dizer que, do ponto de vista da estabilidade, “as formas instáveis, ambivalentes e supérfluas, são razões de mudança, e contêm as condições de sua própria alteração” (Fiorin, *idem, ibidem*).

Essa relação de interdependência entre estabilidade e instabilidade releva de um movimento mais amplo que afetou as bases do chamado paradigma cartesiano, a partir do qual o estudo das instabilidades, derivado das lógicas paraconsistentes e das teorias do caos e das catástrofes, passou a ser uma das tendências da ciência contemporânea (Fiorin, *op.cit.*), de que é tributária, por exemplo, a linguística moderna, fundada, como se sabe, nos pressupostos

¹¹ Neste sentido, é curioso notar que, na famosa passagem em que Bakhtin (*op.cit.*) faz referência aos *tipos relativamente estáveis de enunciado*, só é possível apreender a fluidez dos gêneros discursivos mediante a utilização de um advérbio (*relativamente*), que modaliza a estabilidade, relativizando-a. Exemplo mais prático para a apreensão da dinamicidade entre traços estáveis e instáveis, talvez seja o do simples caminhar, porquanto, para que tal ação ocorra, é necessário um movimento que, simultaneamente, retira-nos de uma anterior imobilidade e nos convida a uma permanente e incompleta ‘queda’, já que é preciso retornar ao ponto ‘fixo’ e provisoriamente instável do início.

¹² Outro exemplo, este colhido no campo da literatura, é o que se relaciona com as transformações ocorridas na transição de um período literário a outro, na medida em que determinadas formas estéticas, anteriormente repudiadas e proscritas pelos preceitos de uma dada escola, constituir-se-ão como matéria prima das vanguardas artísticas subsequentes.

estabelecidos por Saussure. Com efeito, para o autor, o corte saussuriano, ainda que não totalmente inflexível – uma vez que o próprio linguista genebrino reconhece que “[...], apesar de tudo, a língua se transforma” (SAUSSURE, 1975: p.118) - fez que o “estruturalismo buscasse definir objetos autônomos e discretos, reconhecer e construir formas e representações estáveis” (*idem*, p.16).

A partir dessa perspectiva, a fim de constituir idealmente seu *plaidoyer* de cientificidade, a *episteme* da estabilidade que serviu de orientação para a linguística construiu-se sobre modelos – de que a sincronia, a norma, o paradigma, etc., representam alguns exemplos - que procuravam, e ainda procuram, “eliminar de seu campo de estudo tudo o que seria do domínio da inconstância, da indecisão, da concorrência” (*ibidem*, p.17), numa palavra, das instabilidades.

Contudo, dado o *equilíbrio precário*¹³ que preside às relações entre o que pertence ao sistema e o que sobrevém do extrassistêmico – como, por exemplo, dos domínios da história e do discurso -, cria-se, por assim dizer, uma oscilação favorável que permite, se não obriga, observar a tensão existente entre, de um lado, a estabilidade, espaço no qual se busca o refreamento das descontinuidades, e, de outro, a instabilidade, espaço que, longe de representar a ausência de qualquer ordenamento, caracteriza-se como aquilo que aponta justamente para o descontínuo, para o que “não é fixo, que não é permanente e, principalmente, para o que muda de lugar” (FIORIN, *ibidem*, p.20).

Desse modo, dentro dos limites desta pesquisa, situo a instabilidade como um fenômeno a partir do qual é possível captar a interdependência entre elementos contínuos e descontínuos que, presentes na constituição de dado objeto de estudo¹⁴, ganham materialidade à luz da relação estabelecida entre produto e processo, particularmente no que se refere à consideração das etapas constitutivas dos gêneros discursivos, domínio no qual também vislumbro um espaço privilegiado para a consideração das instabilidades.

¹³ A tal respeito, vale mencionar que, para Capra (2012), “acabamos por compreender que não existem estruturas estáticas na natureza. Existe estabilidade, mas essa estabilidade é a do equilíbrio dinâmico” (p.73).

¹⁴ Antonio Cândido (1972), por exemplo, ao abordar as características da personagem de ficção, focalizando sua incompletude e sua fragmentação, capta o “contraste entre a *continuidade* relativa da percepção física [...] e a *descontinuidade* da percepção, digamos, espiritual, que parece frequentemente romper a unidade antes apreendida” (p.55).

De minha perspectiva, portanto, qual o lendário tecido de Penélope¹⁵ - cuja imagem, ainda que repousando sobre o incerto pano de fundo do mito, capta uma atividade em permanente (re) construção -, o processo constitutivo de um gênero subsume um produto sempre inacabado, marcado por sua própria incompletude, mas também pelas redes de memória a que todo gênero, enquanto processo de tessitura de um discurso, encontra-se inapelavelmente sujeito. É, portanto, nesse embate entre o contínuo e o descontínuo, em cujas extremidades se constrói o sentido bakhtiniano de acabamento – noção que, vale lembrar, conjuga-se a partir da consideração do acabamento absoluto do enunciado, mas também de seu necessário inacabamento de sentido, de vez que este, conforme nos lembra Corrêa (2013b), situa-se sempre no outro, isto é, “na réplica que se abre a nova resposta” (p.507) -, que os gêneros discursivos apontam para um interminável processo que, sem negar a relativa estabilização de um produto, irá recompor os fios instáveis que hão de delimitar suas dúcteis zonas de contato.

¹⁵ Faço referência, aqui, ao famoso episódio do poema épico *A Odisseia*, de Homero, em que Penélope, esposa de Ulisses - a fim de retardar o ímpeto de seus pretendentes, os quais, ante a demora de seu marido em voltar da guerra de Tróia, propunham-lhe um novo casamento -, utilizou o engenhoso ardil de atrasar sua decisão tecendo durante o dia e destecendo durante a noite uma mesma tapeçaria. Das muitas leituras que o referido episódio pode suscitar, retenho, primeiramente, a própria ideia do ato em si, bem como de sua indelével marca: sua perenidade no tempo e no espaço, em cujo trabalho, que nunca logra atingir um desfecho – ainda que descoberto mais tarde -, pode-se vislumbrar a relação indissolúvel entre produto e processo. Além disso, um traço presente nesse trabalho é a própria realização de algo, a um só tempo, velho e novo, aspecto que, como haverei de destacar mais adiante, também se estende ao processo constitutivo dos gêneros discursivos.

1.1 Memórias: uma primeira tentativa de apreensão do instável

Um primeiro exercício de aproximação dessa palavra – *memória* – não poderia deixar de considerar, sob pena de negligenciarmos um importante aspecto de todo contato inicial com o mundo simbólico, a expressividade verbal que, como se talhada numa espécie de fugidia ausência, encontra-se marcada já em sua sonoridade. Com efeito, sua simples pronúncia – em que a explosão (ora fechada, ora aberta) de consoantes bilabiais é seguida por uma gradativa, e aparentemente quase infinita, abertura vocálica, cujo efeito a marca de plural (-s) só faz acentuar – é capaz de evocar a sugestiva lembrança de algo que, aos poucos, à velocidade de um sopro, tornar-se-á remoto, não sem que seja possível, em contrapartida, apreender em sua enunciação oral os ecos de uma espessura sonora que, por si mesma, capta o que inexoravelmente vai ficando para trás.

Contudo, para além desse aspecto situado na fluidez rítmica dos limites prosódicos da palavra ‘memória’, cumpre explicitar os vários significados que a palavra, no singular e no plural, pode assumir, a fim de destacar sua natureza multifacetada, condicionada por suas variadas condições de emprego, como também para delimitar um traço de instabilidade já definido pelo próprio percurso histórico que, ao fazer emergirem novos usos, também irá determinar suas mudanças de sentido. Para tanto, tomarei como um primeiro ponto de partida os excertos abaixo, em cuja longa citação tento apreender as inúmeras possibilidades de emprego e utilização da palavra:

a)

<p>me.mó.ria <i>s.f.</i> 1. Capacidade de lembrar (perder a m.); 2. Recordação de algo passado (tenho boas memórias daqueles tempos; 3. INF dispositivo que pode receber, conservar e restituir dados; <i>memórias s.f. PL.</i> 4. Relato escrito que alguém faz de acontecimentos históricos vividos por si mesmo ou sobre sua própria vida; memorial” (Minidicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004, p.489).</p>
--

b)

“**Me.mó.ria s.f.** 1. Faculdade de reter as ideias, impressões e acontecimentos adquiridos. 2. Lembrança, reminiscência; 3. Dissertação sobre assunto científico, literário ou artístico; 4. *Inform.* **Dispositivo em que informações podem ser registradas, conservadas e, posteriormente, recuperadas;** 5. *Inform.* Memória principal. **Memória principal.** *Inform.* A que é interna ao computador, diretamente ligada ao processador, na qual ficam armazenados os dados e instruções de um programa quando está sendo executado. **Memória secundária.** *Inform.* A que não é intrínseca ao computador mas diretamente conectada a este e por ele controlada. Ex.: Disco magnético”. (MiniAurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa. 4ª edição. Rev.Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p.456).

c) “**memória. sf.** 1. Capacidade ou faculdade que possibilita às pessoas lembrarem-se de algo; 2. O registro, a lembrança daquilo de que se lembra; 3. Homenagem a algo ou alguém pela evocação de sua lembrança; 4. *INF.* No computador, dispositivo que armazena as informações e também determina a velocidade de funcionamento dos programas. 5. **Memórias sf. pl.** Livro que uma pessoa escreve para contar sua vida ou os acontecimentos que vivenciou” (**Minidicionário contemporâneo da Língua Portuguesa** Caldas Aulete. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2004).

d) “**me.mó.ria sf (lat memoria)** 1 Faculdade de conservar ou readquirir ideias ou imagens. 2 Lembrança, reminiscência: **Memória do passado.** 3 Celebridade, nome, reputação: **Deixou boa memória.** 4 Monumento para comemorar os feitos de alguma pessoa ilustre, ou algum sucesso notável. 5 Apontamento para lembrança. 6 Memorial. 7 Anel que se dá para conservar uma lembrança ou para comemorar algum fato. 8 **Comemoração de um santo ou a oração em que ela se faz no ofício do dia.** 9 **Nota diplomática.** 10 Documento em que a parte expõe a sua defesa ou o seu pedido e que junta aos autos. 11 Dissertação científica ou literária, destinada já a ser enviada a uma corporação, a uma academia, a uma escola ou ao governo, já a ser publicada pela imprensa. 12 Aquilo que serve de lembrança; vestígio. 13 **Psicol** Em sentido geral e abstrato, a capacidade dos organismos vivos de se aproveitarem da experiência passada, em virtude da qual passam a ter uma história; fundamento do aprendizado em geral em qualquer de seus aspectos (motor, emocional, verbal, consciente, inconsciente). 14 **Inform** Espaço de armazenamento num sistema de computador ou meio, que é capaz de reter dados ou instruções. **sf pl** 1 **Narrações de caráter pessoal escritas para servirem de subsídio histórico.** 2 Escritos em que o autor só trata de acontecimentos que lhe dizem respeito ou dos pertencentes à sua época e em que é mais ou menos interessado. **M. alta, Inform:** num PC, área de memória entre 640Kb e 1 Mb. **M. auxiliar, Inform:** qualquer meio de armazenamento, tal como fita magnética ou disquete, que não é a memória principal de alta velocidade. **M. baixa, Inform:** num PC, posições de memória até 640 Kb. **M. artificial:** o mesmo que **mnemônica**. **M. ativa, Inform:** memória principal RAM de acesso rápido cujas posições podem ser endereçadas direta e imediatamente pela UCP. **M. cache, Inform:** seção de memória de alta velocidade que armazena dados que a UCP precisa acessar rapidamente. **M. convencional, Inform:** num sistema compatível com PCs, região de memória de acesso aleatório instalada até 640 Kb, podendo ser controlada diretamente pelo sistema operacional, e é onde a maioria dos programas são carregados quando executados; memória de base, RAM convencional, RAM de base. **M. de acesso aleatório, Inform:** memória que permite o acesso a qualquer posição, em qualquer ordem, sem a necessidade de acessar o resto da memória sequencialmente a partir do primeiro elemento. Sigla: **RAM**. **M. de acesso rápido, Inform:** conjunto de posições de memória nas quais as informações podem ser escritas ou lidas muito rapidamente. **M. de base, Inform:** *V memória convencional*. **M. de disco, Inform:** conjunto de dados armazenados em disco magnético. **M. de galo:** memória fraca. **M. de scanner, Inform:** área de memória alocada para armazenar imagens que foram varridas. **M. do túmulo:** respeito ou consideração às pessoas que nos foram caras e que já não existem. **M. em disco laser exclusiva de leitura, Inform:** *V CD-ROM*. **M. estendida, Inform:** em um PC, método padrão mais popular para se adicionar memória

extra acima de 1 Mb, que pode ser usado diretamente por vários sistemas operacionais ou programas. **M. exclusiva de leitura, Inform:** dispositivo de memória com dados gravados durante sua fabricação, e que podem ser apenas lidos. Sigla: **ROM. M. exclusiva de leitura programável e apagável, Inform:** chip de memória ROM que pode ser programada e apagada. Sigla: **EPROM. M. exclusiva de leitura programável eletricamente, Inform:** chip de memória ROM que pode ser programada por um sinal elétrico. Sigla: **EPROM. M. expandida, Inform:** em um PC, padrão que define a utilização de memória extra acima do limite de 640 Kb da memória convencional. **M. feliz:** a que recorda com facilidade. **M. externa, Inform:** memória localizada fora das placas principais que constituem um computador, mas que pode ser acessada pela UCP. **M. firme:** a que mantém com facilidade a lembrança das coisas. **M. infeliz:** a) a que recorda ou retém com dificuldade; b) o mesmo que **memória ingrata. M. ingrata:** a que só com grande dificuldade retém o que se lhe confia. **M. instantânea, Inform:** memória não volátil similar a um dispositivo EPROM, mas que opera com blocos de dados ao invés de bytes únicos. **M. intercalada, Inform:** dois bancos de memória distintos, usados juntos, em sequência. **M. interna, Inform:** memória disponível dentro e sob o controle direto do computador principal, tal como memória principal. **M. não volátil, Inform:** meio de armazenamento que conserva os dados mesmo quando a energia é desligada. **M. principal, Inform:** memória central de acesso rápido que armazena os programas e os dados correntemente em uso. **M. rascunho, Inform:** espaço de trabalho ou área de memória de alta velocidade que é usada para armazenamento temporário dos dados correntemente em uso. **M. serial, Inform:** memória cujas posições só podem ser acessadas de modo serial, isto é, para localizar um item é necessário pesquisar todas as posições até encontrá-lo. **M. superior, Inform:** num PC, 384 Kb de memória localizados entre os limites de 640Kb e 1Mb, ou seja, depois da memória convencional de 640 Kb, mas antes das áreas de memória alta, acima de 1Mb. **M. temporária, Inform:** memória **cache** usada para armazenar dados sendo transferidos entre um processador rápido e um dispositivo de E/S lento, como uma unidade de disco. **M. virtual, Inform:** memória principal imaginária, extensa, disponível por meio do carregamento de páginas menores de um meio de armazenamento de suporte (como um disco) para a memória principal disponível, apenas quando tais páginas são solicitadas. **M. volátil, Inform:** memória ou meio de armazenamento que perde os dados armazenados quando a energia é desligada. **M. secretas:** publicação de particularidades históricas, até então ignoradas. **De memória:** auxiliando-se unicamente da memória; de cor. **Refrescar a memória:** recordar um assunto quase esquecido. **Se a memória não me falha:** modo de ressaltar um esquecimento. **Varrer da memória:** esquecer completamente”. (Dicionário on line de português Michaelis).

e) “**memória:** substantivo feminino (séc. XIII). 1. Faculdade de conservar estados de consciência passados e tudo que se acha associado aos mesmos; 2. Lembrança que alguém deixa de si, quando ausente ou após sua morte, mercê de seus feitos (bons ou maus), qualidades, defeitos; nome, reputação; 2.1 *ant.* celebridade, fama. 3. Aquilo que ocorre ao espírito como resultado de experiências já vividas; lembrança, reminiscência; 4. *p. met.* Monumento erigido para celebrar feito ou pessoa memorável; 5. *Ant.* anel dado para comemorar a lembrança de alguém ou algum fato especial; 6. **P. ext. AM RG MG qualquer anel de dedo;** 7. *p. ana.* Qualquer objeto trabalhado com arte que se dá a alguém como agrado; joia, prenda; 8. *p.us.* exposição escrita ou oral de um acontecimento ou de uma série de acontecimento mais ou menos sequenciados; relato, narração; 9. Dissertação sobre um assunto ou matéria de ciência, de erudição, para ser apresentada num congresso, a uma sociedade científica, artística, cultural; 10. **Papel onde se anota o que não se pode esquecer; lembrete, memento;** 11. *p. met.* Aquilo que se anota para não esquecer; apontamento, lembrete, memento; 12. *p. met.* Lista ou fatura que o credor envia ao devedor; 13. *dipl.* Nota referente a determinado fato, que um diplomata apresenta a alguém do governo junto ao qual está acreditado; 14. *fisl. psic.* Faculdade de conservar as modificações sofridas pelo organismo com possibilidade de reproduzir a ação que as provocou; 15. *inf.* Dispositivo que pode receber, conservar e restituir dados; armazenador; 16. *Jur.* Requerimento em que se recorda a petição original; 17. *jur.* Documento apresentado pela parte em sua defesa e anexado aos autos; 18. *litur. cat.* Oração em comemoração a um santo, no ofício diário; 19. *psic.* Função geral que consiste em restabelecer ou reviver experiências passadas com maior ou menor consciência de que a experiência do momento presente é um ato de

revivescimento; 20. *psic.* Termo geral ou global para designar as possibilidades, condições e limites da fixação da experiência, retenção, reconhecimento e evocação” (**Grande Dicionário Houaiss da língua portuguesa on line**).

f) “**memory**, *n. pl. – ries*. **1.** The mental capacity or faculty of retaining and reviving facts, events, impressions, etc., or of recalling or recognizing previous experiences; **2.** This faculty as possessed by a particular individual : *to have a good memory*. **3.** The act or fact of retaining and recalling impressions, facts, etc; remembrance; recollection: *to draw from memory*. **4.** The length of time over which recollection extends: *a time within the memory of living persons*. **5.** A mental impression retained; a recollection [...]; **6. The reputation of a person or thing, esp. after death; fame** [...]; **7.** The state or fact of being remembered. **8.** A person, thing, event, fact, etc., remembered; **9.** Commemorative remembrance; commemoration [...]; **10. The ability of certain materials to return to an original shape after deformation**. **11.** Also called **computer, storage**. *Computers.* *a.* the capacity of a computer to store information subject to recall. *b.* the components of the computer in which such information is stored. **12. Rhet.** The step in the classical preparation of a speech in which the wording is memorized. [...]” (**Random House Compact Unabridged Dictionary. Special Second Edition. Random House, New York, 1993**).

g) « **mémoire** *nf* **1. Faculté de se souvenir; siege de cette faculté. Avoir de la mémoire. L’incident est gravé dans ma mémoire.** **2.** Souvenir laissé par qqn ou qqch. *Ce jour, de sinistre mémoire.* **3.** Dispositif d’un ordinateur capable d’enregistrer et de conserver des données. **Loc.** A la mémoire de, en mémoire de : pour perpétuer le souvenir de. *Pour mémoire* : à titre de rappel. **De mémoire : par coeur.**

mémoire *nm* **1.** Écrit sommaire destiné à exposer l’essentiel d’une affaire. **2.** Dissertation sur un sujet de science, d’érudition. **3.** Relevé des sommes dues pour les travaux effectués, les fournitures remises, etc . *pl.* Recueil de souvenirs personnels. Autobiographie ». (**Dictionnaire Hachette Encyclopédique de poche. Paris : Hachette livre, 2012**).

A leitura dos verbetes permite observar que a palavra ‘memória’, longe de representar um monólito marcado por uma impermeável imanência, singulariza-se justamente no modo a partir do qual, em razão de suas variadas condições de emprego, confluem alguns de seus diferentes sentidos. Dizendo de outro modo, a história, ao retrazar suas nuances e redesenhar seus limites, reelabora as fronteiras sígnicas que, estabelecidas entre um movimento a um só tempo contínuo e descontínuo – marcado no modo como alguns sentidos são esquecidos, enquanto outros nascem das novas condições materiais impostas por um determinado modelo social -, caracterizam o termo *memórias*.

Trata-se, portanto, de um movimento plurissignificativo nada desprezível, situando-se sua singularidade nesse jogo de movências em que, a partir de uma mesma sequência linguística, conjugada às suas potencialidades de uso, irrompe na materialidade expressiva da palavra, infensa à estagnação, uma natureza passível de alteração e de mudanças, ou, dizendo de outro modo, uma natureza constitutivamente instável cuja fluidez é perceptível não apenas por meio do acúmulo de acepções fornecidas pelos dicionários utilizados, mas, principalmente, mediante a circunscrição das vozes que, vistas em conjunto, dão conta da multiplicidade das instâncias sociais nas quais o referido termo pode figurar.

Com efeito, se, por um lado, o primeiro verbete põe em relevo uma competência física (“*capacidade de lembrar – perder a m.*”), cuja inscrição remete a um espaço discursivo atrelado a uma dimensão neurológica; por outro, também ganha espaço uma acepção que, se não resgata, ao menos fixa mais acentuadamente sua necessária ancoragem histórica, seja no que se refere ao ato propriamente subjetivo – e, em alguma medida, dotado de certa liberdade – de recuperar as lembranças de fatos situados no passado (“*recordação de algo passado...*”); seja pela assunção de uma voz que atualiza sua dimensão genérica (“*relato escrito que alguém faz...*”), forjando-lhe, assim, um novo percurso histórico; seja, ainda, por intermédio da instauração de sentidos que restauram a voz de um período histórico marcado pela dimensão tecnológica, tecnocrática e informatizada dos tempos atuais (“*INF. Dispositivo que pode receber, conservar e restituir dados...*”), por meio da qual a palavra adquire contornos que (quase) se confundem com a própria esfera da computação, tornando-se parte dos componentes - palpável, portanto, em sua novíssima condição de peça, sempre reutilizável -, no qual “*ficam armazenados os dados e instruções de um programa quando está sendo utilizado*”.

No entanto, para além de considerações restritivas à palavra em estado de dicionário, o discurso sobre a memória, além de bastante antigo, revela-se também por demais amplo e abrangente, aprofundando suas raízes, conforme pontua Rossi (2010), “no temor primordial que acompanha, há dezenas de milhares de anos, a história de nossa espécie e a vida dos indivíduos desde o período da infância” (p.23), não sendo possível, por assim dizer, falar de memória sem que seja abordada sua contraparte igualmente constitutiva: o esquecimento¹⁶.

Com efeito, para esse autor, o temor de ser esquecido pode surgir sob as vestes de um desejo de identidade e de persistência no futuro de tal modo implacável, que sua força, para além dos limites existenciais terrenos, é capaz de estender-se até mesmo ao além-mundo, de cujas profundezas (ou elevadas altitudes) poderá nascer “a invocação para ser lembrado na terra”¹⁷ (*idem*, p.24). Se, porém, neste caso, o temor do olvido surge sob a forma de um anseio

¹⁶ A propósito desse temor, vale mencionar que ele já se manifesta na milenar epopeia de Gilgamesh, rei de Uruk, o qual, impossibilitado de atingir a tão desejada imortalidade, e temendo o esquecimento que, irremediavelmente, também lhe seria imposto pela morte, vislumbra no registro cuneiforme de seus feitos gloriosos a única maneira possível de perenizar sua existência, conservando-se, desse modo, por muito tempo na memória de seu povo e da humanidade.

¹⁷ A título de exemplo, recordemos o apelo presente nos versos de um soneto de Camões, nos quais o eu lírico, em meio a um profundo sofrimento causado pela perda de sua amada, exorta, compungido pela dor: “[...] se lá no assento etéreo, onde subiste,/memória desta vida se consente,/roga a Deus, que teus anos encurtou,/que tão cedo de cá me leve a ver-te/quão cedo de meus olhos te levou”.

de persistência, voltado, portanto, para um porvir incerto e difuso; por outro lado, o autor também nos lembra de que uma das razões a explicar a relevância temática da memória situa-se no que ele chama de “grande demanda de passado” a promover “uma renovação do interesse pelos argumentos e temas que pareciam superados ou marginais” (*ibidem*, p.25), quase como um movimento de resistência às tendências globalizantes que solapam o espírito localista e regional de grupos minoritários.

Mas é, sobretudo, com relação aos *apagamentos* infligidos contra a memória dos feitos realizados pelo homem que o temor de ser esquecido talvez se revele mais presente, o que parece, se não confirmar, ao menos reapresentar as mesmas suspeitas com que Adorno (2000), ao abordar o significado de reelaboração do passado, investiu contra aqueles que preferiam encerrar a necessidade desse debate, “se possível inclusive riscando-o da memória” (p.29).

Rossi (*op.cit.*), para quem a história do século XX mostra-se permeada de práticas totalitárias voltadas para uma espécie de *política do esquecimento*¹⁸, cuja principal modalidade de materialização encontra passagem livre nos inúmeros exemplos de censuras, ocultações, confiscos, quando não a queima propriamente dita de livros e de bibliotecas inteiras, impossibilitando ou dificultando a permanência do passado, pondera que “ressurgir do passado que foi apagado é muito mais difícil que lembrar de coisas esquecidas” (p.35), não sendo despropositado lembrar, no entanto, que os vestígios desse apagamento se reapresentam de forma obstinada, de vez que Courtine (1999), ao tecer observações acerca do estatuto da memória (mas, também, do esquecimento) no campo do discurso político, assevera que todo processo de anulação, “de perda referencial, recalque, apagamento da memória histórica [...] deixa, como uma estreita lacuna, a marca de seu próprio desaparecimento” (p.15).

O exemplo de que parte o autor a fim de chegar a esta asseveração é bastante significativo, razão pela qual, ainda que brevemente, recupero-lhe a citação. Com efeito, trata-se de uma anedota presente na obra de Milan Kundera (1987), na qual o escritor tcheco relata que, após um dirigente comunista (Gottwald) ter sido generosamente amparado por um de seus assessores (Clémentis) com um solícito gorro de pele, na sacada do palácio barroco de Praga, de modo a que aquele não se resfriasse com as baixas temperaturas do inverno da Boêmia, as fotografias que registraram esse episódio reproduziram-se exaustivamente, até que, quatro anos mais tarde, acusado de traição, daquela foto, bem como da solicitude do

¹⁸ Tomo esta expressão de empréstimo a Courtine (2006a).

gesto de Clémentis, que acabaria sendo enforcado, não restasse mais que o gorro na cabeça de Gottwald.

Cito este episódio sobretudo para mostrar o quão fluidas e instáveis são as linhas demarcatórias que separam, mas igualmente aproximam, as zonas estabelecidas pela memória e pelo esquecimento, uma vez que essa permeabilidade entre o que é lembrado e o que é esquecido, justamente por pertencer à ordem do discurso, aponta para uma divisão em pedaços das lembranças dos eventos históricos, dentre os quais alguns são “preenchidos na memória coletiva de certos enunciados, [em meio a um regime de repetição], enquanto a outros é consagrada sua anulação ou queda” (COURTINE, *idem*: p.16).

Da perspectiva que assumo, se esse verdadeiro horror ao esquecimento – cujo paradigma mais representativo talvez possamos vislumbrar, ainda que sob os auspícios de uma obra ficcional, em *1984*, de George Orwell, na qual o passado, inexistente já que sempre reatualizado, acarretava a supressão definitiva da memória – traduz, de um lado, o necessário entrelaçamento entre memória e esquecimento; por outro, também parece trazer à luz a natureza constitutivamente instável da memória – que, no limite, por esta não existir sem um certo grau de resistência, evidencia a relação problemática entre dado evento, isto é, o fato em si e a versão que o reconstrói, defasagem que, marcada no seio da própria linguagem, estabelece a “cisão entre a linguagem e o evento, a impossibilidade de recobrir o vivido (o ‘real’) e o verbal” (SELIGMANN-SILVA, 2003: p. 46) -, não somente no que se refere à já apontada relação quase visceral entre o que se lembra e o que se esquece, mas, principalmente, no tocante à movência marcada nas relações estabelecidas entre o passado e o presente ou, para referendar os dizeres de Bergson (2006), no modo pelo qual, dada sua natureza indivisível, “o passado se consubstancia com o presente” (p.179), fazendo com que este, inexoravelmente, arraste aquele consigo.

Para este autor, encontra-se na mudança, cuja solidez e durabilidade “é infinitamente superior à de uma fixidez que não é mais que um arranjo efêmero entre modalidades” (*idem*, p.173), o princípio norteador capaz de tornar praticamente indistintas essas ‘diferentes’ dimensões temporais. Partindo, pois – mas negando-a -, de uma tradição filosófica que tende a enxergar o passado a tal ponto *inexistente*, como se ao presente coubesse tão-somente realizar uma generosa concessão a partir da qual àquele fosse dada uma sobrevida sob a forma de memória, Bergson (*ibidem*) reflete sobre as condições de existência desse presente radicalmente móbil e instável e assevera que a “distinção que fazemos entre nosso presente e nosso passado é [...], senão arbitrária, pelo menos relativa à extensão do

campo que nossa atenção à vida pode abarcar” (p.175). Em outras palavras, a duração (instável, já que sempre em movimento) do presente – ou, dito de outro modo, a linha divisória que o transforma em passado – liga-se não a uma justaposição de instantes separados por um intervalo de tempo (no caso da linguagem, por exemplo, a quantidade de sons que abarca um enunciado)¹⁹, mas sim ao desvio de atenção que, numa cadeia ininterrupta, redireciona o olhar para outro objeto de interesse, tornando “imediatamente a parte do presente que ele abandona *ipso facto* passado” (*ibidem, ibidem*).

Essa instabilidade radical, capaz de abarcar “num presente indiviso a história passada inteira [...] não como um conjunto de partes simultâneas, mas como algo continuamente movente” (*ibidem*, p.176), ganha maior nitidez na permutabilidade mediante a qual, ao deixar sua aparente imobilidade, o passado torna-se novamente presente, atingindo, talvez, seu extremo nas situações em que, diante de morte iminente, certos fatos sejam alçados do limbo do ‘esquecimento’ e reatualizados pelos sujeitos, não sob a condição de fantasmagorias emersas do passado, mas sim como a reinscrição de uma história que se perpetua na impalpabilidade do presente.

Dessa percepção bergsoniana, retenho, sobretudo, o caráter movente das formas de relação estabelecidas entre o passado e o presente, dimensões temporais dialogicamente marcadas em todo texto memorialístico, em cujo processo constitutivo, para além de estratos temporais rigorosamente demarcados e definidos, o que se percebe é a convergência de temporalidades distintas, aspecto marcado principalmente pelo fato de o passado depender de quem o reatualize a partir de um instante presente – ainda que em constante mudança -, mas me afasto da concepção a partir da qual o autor associa o passado a um desde-sempre-lá, contínuo em sua pureza melíflua e cristalina, qual líquido em conserva – ainda que esse processo de conservação, em conformidade com Bergson (*op.cit.*) não seja “nada além da indivisibilidade da mudança” (p.179) -, espécie de repositório *ad infinitum* de lembranças, para cujo acionamento bastaria pressionar dado botão de comando. Isto porque, a partir de um sempre e necessário processo de reconstrução, esse passado será, do ponto de vista que assumo, determinado, em última instância, por um aspecto no qual age outro elemento responsável por seu traço de instabilidade: suas condições de produção²⁰.

¹⁹ Em Bakhtin (*op.cit.*), podemos reencontrar esse aspecto como uma das características que o autor irá atrelar à natureza dos enunciados, qual seja, a *conclusibilidade*, “espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso” (p.280).

²⁰ Detenho-me sobre esta noção no item 1.5 deste capítulo.

1.2 Memória e tempo: um modo singular de observação do instável

Em dado momento de seu livro “*Memória e sociedade: lembranças de velhos*”, Ecléa Bosi (1973/1998), ao retomar o percurso já anteriormente trilhado por Benjamin (1969/1983), relembra que “a memória é a faculdade épica por excelência” (p.90). Isto porque, segundo a autora, a história narrada deve reproduzir-se de geração a geração, assim como ocorre com as grandes epopeias, dando origem, desse modo, a várias outras histórias, de cujos fios outras mais se hão de originar, puxadas por outros dedos. Por essa passagem, na qual é possível depreender uma perspectiva que enxerga a história como continuidade, é possível notar a ligação inextricável entre essas dimensões tão genuinamente humanas que, no entanto, não se confundem: memória e história, ambas mediadas por um deus inclemente – o tempo (*chronos*).

Provém de *Mnemosyne*, mãe das musas, que preside à função poética, essa poderosa organização temporal capaz de alçar os poetas ao âmago dos acontecimentos mais distanciados no tempo, a fim de trazer desse passado não o bruxulear tímido de pequenas histórias, mas sim, em conformidade com Vernant (1973), sua totalidade de “tempo antigo, com seu conteúdo e as suas qualidades próprias: a idade heroica ou, para além disso, a idade primordial, o tempo original” (pp.73-74). Não sem razão os poetas épicos a evocavam, no início de suas epopeias, com o intuito de pedir-lhe proteção e resguardo para a atualização do que se fora aparentemente para sempre, mas que seus versos haveriam de recuperar, atestando, assim, ao menos sob a perspectiva da Hélade clássica, a relação divina entre o homem, a poesia e o tempo. Em outras palavras, a ela, irmã do tempo, cabia a autoridade de conferir aos poetas o poder, dir-se-ia profético²¹, de retornar ao passado e trazê-lo sob a forma de lembranças, atribuindo-lhes, ainda, a chama da imortalidade, uma vez que, ao registrar em suas obras a fisionomia, os gestos, os atos, os feitos e as palavras de um humano, este nunca mais seria esquecido, razão pela qual ele se tornaria memorável, não morrendo jamais (CHAUI, 2000: p.126).

Para Vernant (*idem*), a correspondência mitológica entre *Chronos* e *Mnemosyne* atrela-se a “um período de dificuldades e de inquietudes relativo à representação do tempo” (p.89), crise esta que, de minha perspectiva, assumo como sendo um domínio de instabilidade marcado nas relações entre memória e tempo e na incompatibilidade entre diferentes modos

²¹ Com efeito, é o mesmo Vernant (*op.cit.*) quem observa que “entre a adivinhação e a poesia oral tal como ela se exerce, na idade arcaica, nas confrarias de aedos, de cantores e de músicos, há afinidades e mesmo interferências, que foram assinaladas várias vezes” (p.73).

de conceber a experiência temporal. Para o autor, ao criar uma cisão com os ideais épicos, o nascimento da poesia lírica, por volta do século VII, faz surgir uma nova forma de enquadramento do tempo, mais subjetivo e voltado “à vida afetiva do indivíduo e a todas as vicissitudes da existência humana” (p.90). Dito de outro modo, marca-se na novidade dessa forma de expressão também um novo modo de representar o tempo, a partir do qual este passaria a situar-se “em um fluxo móvel, cambiante, irreversível” (*ibidem, ibidem*).

Mais do que uma simples remissão ao modo pelo qual o entrelaçamento entre memória e tempo já se encontra delimitado no panteão grego, estendendo-se às variadas formas de expressão do homem, meu objetivo é mostrar em que medida também se marca nessa estreita relação um movimento de instabilidade – por sua vez, já presente no próprio conceito de ‘épico’, porquanto, para Benjamin (*op.cit.*), nele é possível surpreender uma convivência que conjuga a apropriação “do curso das coisas e, por outro lado, as [...] pazes com o desaparecimento delas – com o poder da morte” (p.66) -, haja vista que, retomando as referências a Vernant (*op.cit.*), *chronos* materializa um princípio de unicidade perene, imutável, o qual, negador das multiplicidades e das mudanças, constrói-se em oposição ao tempo humano, calcado na “instabilidade e na destruição [e] presidindo, como Parão o proclamava, ao esquecimento e à morte” (p.89). No limite, tal remissão permite apreender duas diferentes formas de concepção do tempo, as quais, ao também indicar a oposição entre homens e deuses, irão estabelecer, de um lado, uma representação temporal modelada numa espécie de imanência divina, imorredoura, atrelada à ideia de permanência; de outro, uma representação que se funda sobre a inconstância do devir humano, dissoluto, marcado pelo efêmero, pelo fugaz, numa palavra, pelo instável.

O estatuto de instabilidade, que preside à relação entre memória e tempo, também pode ser aferido em outros domínios que não aqueles atrelados ao universo mitológico. Para Fiorin (2008b), por exemplo, é possível depreender em Santo Agostinho uma série de reflexões acerca não somente do tempo, mas também do modo (instável) pelo qual nele a memória se imprime. Com efeito, ao retomar a obra do filósofo francês, o autor reapresenta a tese segundo a qual, na medida em que “o passado não tem ser porque não é mais [...], o futuro, porque ainda não é [...], e o presente porque não permanece” (p.129), torna-se inapropriado afirmar-se a existência de três tempos (passado, presente e futuro), visto que o que se tem, de fato, “são três modalidades de presente; o do passado, que é a memória, o do presente, que é o olhar, e o do futuro, que é a espera” (*idem*, p. 132).

Depreendo dessa concepção um traço de instabilidade já nessa forma de conceber o tempo baseada na própria fugacidade e impermanência de seus modos de apreensão, tendo em vista que o que passa é sempre o presente e que não dispomos senão da possibilidade de medir o tempo a partir de sua duração, isto é, da impressão causada por ele em nosso espírito. Em outras palavras, para Agostinho (*apud* Fiorin, *op.cit.*), não é o tempo que pode ser medido, mas sim “algo que está situado na memória, medem-se os vestígios do passado e os signos da espera” (p.136).

Além disso, tal posicionamento aponta, ainda, para a ideia segundo a qual a instabilidade não se situa apenas na noção de tempo, domínio fugidio, fluido e de difícil apreensão, mas, sobretudo, naquilo que o filósofo define como sendo uma de suas modalidades: a memória, espaço igualmente instável, seja porque seu estatuto se prende a uma duração impossível de definir e/ou delimitar - já que dependente daquele que lembra, bem como de sua capacidade de reconstruir essas *imagens-vestígio*, ruínas que caracterizam, para o autor francês, a memória -, seja porque a memória resulta de uma experiência temporal que não se dá fora dos limites impostos pelo enquadramento da linguagem, de vez que somente esta “dá ser ao que não tem ser e extensão ao que não tem extensão, [sendo ela] que estrutura a experiência do *continuum* temporal” (*idem*, p.249).

Desta forma, é possível perceber que o tempo, assim como sua filha diletta, a memória – domínios por excelência do instável -, uma vez entregues aos contornos subjetivos da humanidade, precisam ser observados a partir de uma perspectiva que considere sua pluralidade, sua inconstância e fluidez, em cuja natureza mutável e irredutível a apreensões furtivas, parece não haver, segundo Bakhtin (*op.cit.*), “lugares mortos, imóveis, paralisados” (p.245). Para esse autor, a movência do tempo (e, acrescentaria, da memória) revela-se em sua diversidade de manifestação, no modo como fragmentos de tempo surgem “como remanescentes ou relíquias dos diferentes graus e formações do passado e como embriões de um futuro mais ou menos distante” (*idem*, p. 229), o que permite pensar o domínio temporal como sendo uma experiência igualmente prospectiva, visto que os vestígios de sua presença não apenas revelam a existência de um passado em relação a um presente, como também deste em relação a um futuro. Espaço, portanto, de confluências, de vozes que se cruzam, o tempo é constituído de “um passado criativamente eficaz, determinando o presente e fornecendo com este uma direção também para o futuro, em certa medida antecipando-o” (*ibidem*, p.235).

Talvez tenha sido Benveniste (*op.cit.*), no entanto, quem melhor captou não apenas o mergulho do homem na experiência temporal, como, principalmente, a singularidade que representa a existência de um tempo específico da língua (FIORIN, 2008b). Com efeito, para o linguista francês, em sua dimensão nomeadamente física, o tempo caracteriza-se por uma “duração infinitamente variável que cada indivíduo mede pelo de suas emoções e pelo ritmo de sua vida interior” (p.71). Trata-se, aqui, de um princípio de instabilidade marcado na própria visão assumida pelo autor, já que a dimensão do tempo, se tão-somente individualizada e restrita às idiossincrasias humanas, reproduziria infinitamente suas diversas formas de percepção e o próprio tempo reduzir-se-ia às impressões isoladas de cada indivíduo. É neste sentido que o autor, ao estabelecer uma distinção fundamental entre duas dimensões temporais – uma individualizada, quase inacessível, e outra mais passível de circunscrições – irá propor a ideia de um *tempo crônico*, o que nos permite considerar o tempo enquanto acontecimento.

Para o autor, a partir de uma tal perspectiva, “o que denominamos ‘tempo’ é a continuidade em que se dispõem em série esses blocos distintos que são os acontecimentos. Os acontecimentos não são o tempo, eles estão no tempo” (*id.ibid.*). Aqui, o tempo pode ser mensurado, cercado, dividido. Tal separação, fundamental, fornece ao homem um lugar dentro desse fluxo (in) constante - o que, de outro modo, lançá-lo-ia em permanente estado de indefinição -, fornece-lhe pontos de referência a nos indicar “onde estamos na vastidão da história, qual o nosso lugar em meio à sucessão infinita dos homens que viveram e das coisas que aconteceram” (*idem*, p.73).

Contudo, longe de ser um espaço de permanência e fixidez, essa forma de mensurar o tempo também encontra seus limites e instabilidades na própria não-coincidência entre as tentativas de fixar o tempo – mediante a utilização de um calendário, por exemplo – em comparação com outras formas de manifestação da experiência humana. Para Benveniste, “é pela língua que se manifesta a experiência humana de tempo” (*ibidem*, p.74). A singularidade desta forma de inserção temporal situa-se no fato de que, mediante o estabelecimento de um eixo axial ancorado no presente da enunciação, instauram-se, como consequência, as demais oposições temporais: nomeadamente o *passado* e o *presente*.

Para o autor, “o momento em que o acontecimento não é mais contemporâneo do discurso, deixa de ser presente e deve ser evocado pela memória”. E continua: “e o momento em que o acontecimento não é ainda presente, virá a sê-lo e se manifesta em prospecção” (*ibidem*, p.75). Depreende-se desta passagem o quão marcados pela instabilidade encontram-

se esses tempos engendrados pelo presente, na medida em que dependem de uma estabilidade situada num instante preciso da enunciação, isto é, aquele em que acontecimento e discurso coincidem. Assim, na medida em que o passado não existe enquanto tal – já que não *é* a não ser por meio de recriação da linguagem -, nem o futuro apresenta qualquer espessura passível de apreensão – uma vez que, também, ainda não existe senão prospectivamente -, pode-se perceber de que forma o instável se inscreve principalmente naqueles gêneros discursivos, como, por exemplo, os memoriais, em cujo processo de constituição o diálogo entre o passado e o presente mostra-se incontornável.

Em que pese o tempo ser movimento que possibilita observar o próprio homem e sua imersão na história, portanto, em um percurso temporal, também se faz necessário surpreender os limites mais concretos nos quais o tempo parece marcar-se de modo mais indelével, perene, em cujos rastros torna-se possível encontrar os índices “visíveis da criação do homem, vestígios de suas mãos e da sua inteligência: [nas] cidades, ruas, casas, obras de arte, organizações sociais, etc” (BAKHTIN, *op.cit.*, p.225). Neste ponto, é preciso situar uma contraparte importante e inseparável do tempo: sua relação com o espaço.

1.3 Memória e espaço: as marcas do instável nos modos de inscrição de espaços de memória

Em *Ulisses*, poema épico em que Homero narra o retorno do herói da Guerra de Troia a sua terra natal, a ama Euricleia somente reconhece o legítimo rei de Ítaca, que para lá voltava sob os disfarces de um mendigo, ao tocar-lhe a cicatriz que este carregava em sua perna. Vale a pena retomar esta passagem:

“A velha, que tomara na palma da mão a perna de Ulisses, ao apalpá-la, reconhece a cicatriz; largou o pé, que caiu dentro da bacia, o bronze ecoou, o vaso oscilou e a água derramou-se pelo solo. Então, seu coração, a um tempo, foi tomado de tristeza e de alegria, os olhos se lhe encheram de lágrimas, a voz se lhe tolheu na garganta. E tocando no queixo de Ulisses, disse: ‘Sem dúvida, tu és Ulisses, meu filho querido! E eu não o reconhecia! Foi preciso primeiro ter tocado o

corpo do meu amo!’(Homero, *Ulisses*, canto XIX, versos 467-475).

Toda cicatriz guarda os sinais de uma história. Mais do que apontar tão-somente para uma marca localizada no espaço físico do corpo, ela restitui os traços de um modo de permanência do tempo, capaz de reatualizar, muitas vezes, o momento preciso que desencadeou a dor, evocando o local e as pessoas a volta do acontecimento, quem sabe, seu olhar de medo, de angústia, de aflição. Neste sentido, é lícito supor que uma cicatriz, em cujos contornos já se pode vislumbrar uma relação entre tempo e espaço, traz sempre a memória não apenas da ferida que, sob muitos aspectos, pode ainda estar aberta, mas, principalmente, da história que a originou.

Contudo, é possível pensar nessa forma, a partir da qual as marcas do tempo se imprimem no espaço, para além dos limites físicos mais restritos do corpo, na medida em que tal relação também se estende – ou, antes, torna-se ainda mais perceptível – para aqueles *topoi* mais amplos, nos quais o olhar, o mais das vezes acostumado às facilidades de uma apreensão imagética totalizante, não se apercebe dos diferentes modos de inscrição do tempo em seus detalhes. Para tanto, valho-me de um exemplo que tomo como emblemático: uma praça e um centro urbano.

O primeiro desses espaços poderia possuir, a partir de uma visão idealizada e romântica, por exemplo, uma dimensão temporal ajustada à ideia de um percurso feito de pequenas lentidões, de um tempo que se acomoda generosamente, sem horizontes de pressa ou expectativas de passagem, como se tudo à sua volta conspirasse para a construção de uma rapidez às avessas, de uma sensação de inexauribilidade envolvente. Com efeito, ainda dentro desses limites bucólicos, seja pelos passos da criança que corre, sem pressa, atrás de uma bola que, aparentemente, ela jamais alcança; seja pelo fluxo incessante de um regato translúcido, em cujo fino rumor o tempo parece escoar de forma mais lenta; seja pela sinuosidade das alamedas que tornam qualquer caminhada mais longa e resistente aos avanços do relógio, já esquecido no pulso, ou, ainda, pela presença de bancos que, generosos, convidam a um repouso indolente, a praça é, em todos esses elementos espaciais, envolvida pela atmosfera de um tempo perene, dir-se-ia quase imóvel, que passa, sim, mas aos poucos...

Em contrapartida, um centro urbano representa um espaço em que o tempo, surgido quase à força de um golpe, irrompe sob uma diferente perspectiva na retidão de suas ruas e calçadas que *otimizam* um tempo atrás do qual é preciso correr, de um tempo que é necessário gastar, consumir, tempo vilipendiado em que pessoas misturam-se a ruídos dissonantes e confusos, na intermitência de semáforos que regulam passos e pernas que se cruzam e se desconhecem, que se entranham e se acomodam a um ritmo²² lancinante, na velocidade dos ônibus e dos carros que atravessam e acenam para um tempo que passa por demais depressa.

É possível ampliar a percepção dessa interdependência entre o tempo e o espaço, estendendo um pouco mais seus instáveis limites, para uma perspectiva que capte essa relação na própria movência de uma história, em cujo processo de construção se podem apreender diferentes formas de representação do espaço, bem como os diversos modos de inscrição da memória de um tempo.

Sérgio Buarque de Holanda (1977), por exemplo, ao abordar o processo de urbanização das primeiras cidades das Américas espanhola e portuguesa, chamou a atenção para as diferentes formas de ocupação dos territórios concernentes ao Novo Mundo. Para o autor, a colonização espanhola caracterizou-se por um *zelo minucioso e providente*, em cujo processo se percebe a tentativa de domesticar a forma primitiva da paisagem agreste, domar a *sinuosidade* e as *asperezas* do solo, impondo-lhe um traçado retilíneo “em que se exprime a direção da vontade a um fim previsto e eleito” (p.62).

Esse trabalho de domesticação de um espaço, sob os augúrios de uma história que se lhe ia imprimindo aos poucos, se, por um lado, caracterizava-se pela eliminação pura e simples do elemento espacial autóctone, era marcado também por um extremado esforço de planejamento e de organização, uma vez que, vedadas aos conquistadores quaisquer veleidades urbanísticas que não correspondessem à legislação de antemão estabelecida pela Metrópole, a procura dos espaços ocupáveis deveria atender a exigências que dispunham desde a escolha “de regiões mais saudáveis, abundância de homens velhos e moços, de boa compleição, disposição e cor, sem enfermidades” (p.63), até aquelas que, para os casos em que as cidades fossem ocupar regiões marítimas, obrigavam os colonizadores a considerar “o

²² Vale observar que esses diferentes ritmos são, num plano mais abrangente, tributários de diferenças situadas no plano histórico, que determina a própria configuração rítmica desses espaços, aspecto que não se limita a considerações de ordem urbanística. Goldstein (2004), por exemplo, ao particularizar suas observações para a análise do texto poético, observa que o componente rítmico presente nesse gênero discursivo relaciona-se à época ou à situação em que ele é produzido, acompanhando, por assim dizer, o ritmo ora mais calmo, ora mais acelerado do contexto histórico no qual ele foi engendrado.

abrigo, a profundidade, e a capacidade de defesa do porto e, quando possível, que o mar não batesse da parte do sul ou do poente” (*idem, ibidem*). Ponto de partida para esse projeto arquitetônico de formas geométricas perfeitas, as praças, em cuja extensão repousa uma singularidade temporal já referida, representavam o epicentro de um modo de organização espacial no qual se podem apreender também os contornos históricos de uma ocupação que, no limite, tinha por objetivo “fazer do país ocupado um prolongamento do seu” (*idem, ibidem*).

Entretanto, finalizemos, o historiador sustenta que o processo de urbanização da América portuguesa deu-se por meio de condições, se não completamente, ao menos bastante diversas das que presidiram seus vizinhos ibéricos, sobretudo porque será apenas a partir do século XVIII – note-se, aqui, a determinação histórica do espaço - que o domínio dos portugueses se estenderá para além de uma faixa precipuamente litorânea, em razão do descobrimento de ouro na região de Minas Gerais. Para o autor, tal circunstância, em que se vislumbram a irregularidade quanto à disposição de ruas e das habitações, bem como sua falta de rigor e seu desleixo, longe de denotar a descrição de um simples espaço, aponta para os sinais inequívocos de uma ideologia de ocupação baseada na rotina de exploração máxima dos recursos mais imediatos, mas igualmente de uma história – portanto, de um tempo - em que avulta o acentuado interesse pelo individual em detrimento do coletivo, ambos contributos de “uma aversão congênita a qualquer ordenação impessoal da existência” (*idem, p.75*).

Percebe-se, assim, que, também por trás dos diferentes modos de ocupação de um território – ou, em outros termos, de um espaço -, encontram-se as próprias marcas de um tempo que aí se inscreve, visto que o espaço, em sua ilusão de neutralidade, permite recuperar os rastros de uma história, mas também de uma memória – por exemplo, de destruição, de exploração, de morte - que, indelevelmente, nele se imprime. A respeito dessa convergência entre espaços saturados de memória, Rossi (*op.cit.*) nos lembra que nosso mundo está repleto de imagens, de que os cemitérios constituem apenas um singelo exemplo, cuja função é fazer com que a memória seja sempre reatualizada, “convidando-nos a comportamentos, sugerindo coisas, nos exortando aos deveres [...], nos impondo proibições, nos solicitando, enfim, de diversas maneiras” (p.23).

Esta longa exposição tem por objetivo mostrar como, a partir de diferentes perspectivas, é possível, se não incontornável, apreender na suposta neutralidade espacial as

marcas de um condicionamento sociocultural e histórico, mediante as quais é igualmente possível surpreender não apenas os ruídos do próprio tempo, mas, sobretudo, de um tempo que, inscrito como memória, irrompe em sua singularidade de acontecimento a partir de uma estreita relação com os espaços evocados, instalando nesse processo - seja por meio de pequenas extensões físicas (uma cicatriz, uma praça ou um centro urbano), seja por meio de uma territorialidade mais abrangente, cujos limites estendem-se a grandezas continentais - aquilo que Bakhtin (2002) chamou de *cronotopo*²³, noção que carrega a indissociabilidade entre tempo e espaço, ainda que, em alguns textos do *corpus*, essa relação tenha manifestado - em função de os espaços evocados pelas professoras terem materializado na escrita quase sempre o traço de concretude característico dos objetos passados por elas lembrados -, a precedência deste sobre aquele como uma espécie de território fluido, instável, compartilhado e saturado de tempo - aquele *tempo espacializado* de que fala Bergson (2006) -, cujo processo constitutivo a escrita dos memoriais também permitiu captar.

Com efeito, ao tomar de empréstimo às ciências matemáticas o conceito de *cronotopo*, mas transportando-o para a crítica literária, Bakhtin (*op.cit.*) procura desenvolver as profundas imbricações que se travam entre essas categorias. Para o pensador russo, o que se torna relevante na adoção de um tal conceito é a ideia de *indissolubilidade* que ele comporta, sobretudo porque “os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo” (p.211), o que irá contribuir para a fusão dos indícios espaço-temporais “num todo compreensivo e concreto” (*idem, ibidem*).

Um exemplo cronotópico bastante comum fornecido pelo autor é o da estrada, espaço que, fundamental no romance picaresco espanhol do século XVI, é marcado “pelo transcurso do tempo histórico, pelos sinais da sua marcha, pelos indícios da época” (*ibidem*, p.350). O espaço, visto sob esse prisma, torna-se palco do desenrolar de um acontecimento marcadamente histórico, e pode ser representado seja pelos castelos do romance gótico do século XVIII (quiçá ainda recobertos de bruma), seja pelas salas de visita sobejamente descritas em Balzac ou Stendhal, seja, ainda, pelo provincianismo da cidadezinha pequeno-

²³ Vale lembrar, ainda a propósito dessa interdependência entre espaço e tempo, a presença da noção de espaço na própria etimologia da palavra ‘tempo’, haja vista que sua origem latina, *tempus*, remete à ideia de um fracionamento, de algo que se corta ‘em pedaços’, aspecto que acentua, colocando-a em relevo, sua densidade espacial; além disso, seu correspondente no diminutivo, *templum*, também aponta, duplamente, para a divisão de um espaço, mas também, novamente, de um tempo, dedicado ao sagrado (cf. Gabriel Périessé, 2002).

burguesa com que Flaubert, em *Madame Bovary*, irá desenvolver algumas das peripécias romanescas do século XIX.

Mas é, sobretudo, no texto em que se detém sobre as relações entre tempo e espaço na obra autobiográfica de Goethe que essa interface, ou, dito de outro modo, essa capacidade de ler a fluidez e a viscosidade do tempo no todo espacial do mundo, que as observações de Bakhtin (2003) sobre *cronotopo* revelam-se bastante produtivas para esta pesquisa, haja vista que, para o autor, “em todos os seus momentos essenciais o tempo está localizado em um espaço concreto, marcado nele” (p.245), não sendo possível, desse modo, observá-los de forma distinta, isolada, porquanto se encontram integralizados num todo orgânico e indissolúvel, não se caracterizando o espaço por uma suposta imobilidade, “um dado inacabado de uma vez por todas mas como um todo em formação, como acontecimento” (*idem*, p.225). Partindo, pois, da grande importância que o autor alemão conferia à *cultura do olhar*, Bakhtin (*idem*) assume que Goethe, longe de simplesmente reconhecer a contiguidade, a justaposição e a coexistência espacial dos objetos, enxergava-lhes “por trás de toda diversidade estática [...] a diversidade de tempos” (p.229), em cuja heterogeneidade é possível perceber o movimento, a oscilação e a pulsação dos espaços impregnados de variados indícios temporais.

Saliente-se, contudo, que esta relação instável – já que marcada por uma inerente e constitutiva mobilidade – entre tempo e espaço não se mostra como sinônimo de uma *ruína morta*, a partir de cujo entrelaçamento o passado, qual corpo estranho, invadisse o presente, desprovido de um autêntico vínculo entre os tempos, mas sim como “a marca *essencial e viva* do passado no presente, [resultado] de uma relação *necessária* e visível com a viva realidade circundante” (*idem*, p.234). O efeito imediato de um tal posicionamento é a negação do passado em si, insulado e sem qualquer liame de sentido com o presente – visão, diga-se de passagem, cara aos românticos, a quem o passado, trazido numa espécie de campânula de vidro, não deixava de apresentar um traço de deslocamento em relação ao presente, em cujo processo de cisão criava-se um mundo fora do mundo e desenvolvia-se um verdadeiro horror à realidade cotidiana (HOLANDA, *op.cit.*, p.121) -, uma vez que sua insurgência, sua irrupção no seio das memórias implica a consideração dos “laços *necessários* desse passado com o presente vivo [a fim de] compreender seu lugar *necessário* na *série contínua do desenvolvimento histórico*” (BAKHTIN, *op.cit.*, p.235). Salvo engano, essa passagem põe em cena a necessidade de se considerar não somente a relação passado-presente a partir de uma

vinculação essencial e imprescindível, estatuto a partir do qual as relações de sentido vão se construindo de forma contínua e ininterrupta, mas também a urgência de se terem em conta os aspectos históricos desse vínculo, determinantes, por assim dizer – e já particularizando para a especificidade do *corpus* desta pesquisa -, do processo constitutivo dos memoriais.

Destaco dessas reflexões um traço de instabilidade que - depreensível no modo a partir do qual os espaços alçados do passado, sob um regime de *necessária* permanência, não se mostram fossilizados num determinado extrato de tempo, mas, ao contrário, encontram-se indissolúvel e ativamente articulados ao presente -, revela-se de suma importância para a tomada dos textos do *corpus*, visto que, neles, o passado, para além de uma atualização (quase idílica) de outros tempos (talvez recobertos por uma aura de permanente nostalgia), e uma vez emerso no presente das memórias repleto de vivacidade e plenitude, reapresenta-se carregado e saturado de um tempo que se refaz “localizado em um espaço concreto, nele marcado” (BAKHTIN, 2003: p.245).

Entretanto, defendo que não se trata apenas do modo pelo qual o tempo se imprime no espaço, o que parece conferir-lhe um protagonismo que não se aplica a todos os textos do material aqui analisado, ainda que isto signifique ir a contrapelo do próprio Bakhtin (2002), para quem, embora a metaforização dos caminhos seja “variada e muito planejada”, [o] “sustentáculo principal é o transcurso do tempo” (p.350). Trata-se, também, do modo como os espaços são capazes de evocar e fazer ressurgirem os ruídos e as reverberações de um tempo (bem como de suas memórias!), que parece deles em (quase) tudo depender. Tento, com isso, captar um vínculo que transita, da fímbria concreta de um contorno espacial, para a instalação de uma dimensão temporal.

A (relativa) precedência que atribuo ao domínio espacial dos memoriais encontra um importante ponto de referência em Foucault (2006), para quem a presente época “talvez seja acima de tudo uma época do espaço” (p.411), no bojo da qual é possível apreender, do ponto de visto que assumo, um incipiente traço de instabilidade no próprio modo a partir do qual a noção de espaço sofreu, segundo este autor, um processo de dessacralização, saindo, pois, de uma posição estabilizada - cujo paradigma podemos situar na Idade Média, período no qual vigorava uma rígida hierarquia de lugares -, para assumir, finalmente, um reposicionamento que, a partir do século XVII, fará com que os espaços se tornem mais aquosos, melífluos,

estendidos, dispersando-se e distendendo-se, por assim dizer, em uma fluidez extensiva menos localizável²⁴.

Essa movência de que a noção de espaço passou a ser revestida revela-se, sobretudo, na forma pela qual certos espaços ligam-se, contraditoriamente, uns com os outros, a partir do que Foucault (*idem*) chama de *heterotopias*. Com efeito, para o autor, tais espaços, presentes em toda civilização, caracterizam-se por ser “simultaneamente representados, contestados e invertidos; espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, mesmo que efetivamente localizáveis” (p.415). Dentre os vários exemplos arrolados pelo autor, a fim de descrever os princípios que regem essas heterotopias, destacarei apenas um, quer pelo grau de instabilidade que se lhe inscreve – uma vez que constitui um espaço intermediário entre as utopias (espaços irreais) e as heterotopias propriamente ditas –, quer pelo fato de considerá-lo emblemático de um funcionamento que também associa aos textos que constituem o *corpus* desta pesquisa: trata-se do exemplo do espelho.

Para Foucault, o espelho representa, antes de mais nada, uma utopia, um espaço irreal, de ausências, na medida em que ele projeta uma imagem de nós e de um espaço no qual, efetivamente, não nos encontramos. Desse modo, “espécie de sombra que permite a visibilidade de mim mesmo [...] lá onde estou ausente” (*idem, ibidem*), o espelho é o lugar do não-espaço, de uma presença às avessas, invertida, ilusória. Contudo, trata-se igualmente de uma heterotopia, uma vez que não se pode negar a própria existência do espelho – portanto, de um espaço, ainda que ilusório –, mas, sobretudo, mediante o espaço virtual projetado, o espelho opera um deslocamento do lugar que antes eu ocupava, a fim de que seja possível direcionar o olhar a mim mesmo e proceder a um processo de reconstrução que, realizado a partir de uma ausência, estabelece uma imbricada relação entre realidade e irreabilidade²⁵.

²⁴ A tal respeito, é digna de nota a passagem em que Foucault (*idem*) destaca que o grande “escândalo da obra de Galileu não foi ter descoberto [...] que a Terra girava ao redor do Sol, mas ter constituído um espaço infinito, [...] de tal modo que o lugar da Idade Média aí se encontrava dissolvido [passando a ser] o lugar da coisa senão um ponto em seu movimento” (p.412).

²⁵ Esse diálogo entre olhares que se cruzam por meio de diferentes espaços também pode ser surpreendido, ainda que sob o atravessamento estético, no campo literário. Com efeito, no conto “O espelho”, Machado de Assis não somente desenvolve essa mesma percepção, como também, antecipando em muito o próprio Foucault (*op.cit.*), a aprofunda, na medida em que o escritor brasileiro capta, a partir da perspectiva especular, o entrelaçamento travado entre diferentes espaços enunciativo-discursivos, já que, neste texto, o espelho é o espaço que possibilita, por um lado – e no plano social mais imediato –, o estabelecimento de uma contraposição que, materializada no nível do olhar, remete, num primeiro momento, aos anseios individualistas de ascensão social atrelados a uma sociedade em desenvolvimento; por outro lado, porém, aponta para um rompimento que, perceptível no plano histórico, é mediatizado pela tensão entre os valores em queda livre de uma sociedade fundada no trabalho escravo e a emergência de uma nova classe social que, a

Particularizando essas reflexões para a análise do *corpus* da presente pesquisa, aceno para o fato de que os memoriais produzidos pelas professoras se constituem como um discurso eminentemente heterotópico, haja vista que, no que se refere aos espaços evocados pelas escreventes, os memoriais também captam esse movimento especular a partir do qual, a um só tempo, dois diferentes espaços de memória se projetam e se confrontam: um deles, situado no passado, qual imagem refletida em um espelho onde as escreventes - à época, já ex-alunas - já não mais se encontram, portanto, um não-lugar, uma ausência, embora constitutiva; outro, por sua vez, ancorado num presente móvel, reconstruível, já que alterado e refratado pelas condições de produção que, impostas pelo regime especular do passado evocado, atuam e reconfiguram o espaço enunciativo a partir do qual a escrevente - agora, professora - produz seu texto.

Assim, em meio a uma realidade forjada sob um regime de ausências, feita dos contornos sombrios que caracterizam o passado, bem como aqueles espaços nos quais as escreventes não mais se situam, emerge, contraditoriamente, uma outra realidade para a qual esses não-lugares evocados, espaços que elas já não mais ocupam, as projetam - o presente -, movimento este que lhes possibilita um processo de reconstrução (mas também de inversão), sobretudo da própria prática pedagógica, posta em confronto com as práticas pedagógicas trazidas - e, o mais das vezes, questionadas - do passado, o que implica a contraposição de imagens professorais que opõe a professora do passado à professora que, em um curso de capacitação, produz seu texto no presente. No limite, essa projeção especular acaba por se inscrever no processo constitutivo dos memoriais, porquanto os textos das escreventes fazem reviver uma gama de espaços fluidos, cambiantes - já que, situados na outra margem de um diferente tempo histórico, figuram antes como o resultado de uma reconstrução que invade o presente dos memoriais -, cuja emergência se conjuga na interface (instável) de diferentes regimes de materialização.

Isso posto, assumo que as memoriais produzidos pelas professoras marcam, em seu processo constitutivo, os vestígios de várias vivências que se contam, das várias vozes que se

partir de então, passaria a negar-lhe foros de legitimidade. Assim, o espelho machadiano alegoriza um espaço em que, por meio do olhar de uma personagem, contrapõe-se a conflituosa presença de dois tempos: o passado escravagista que, visto do lado de cá do espelho, caminhava a passos largos para seu inevitável declínio, em que pese, no entanto, ter mantido em vigência algumas das características dessa mesma ordem econômica em processo de ruptura, e o presente que, acompanhando o olhar da personagem e voltando-se também para um incipiente futuro, representa a nova condição social de quem, atropelado pela História, era alçado à condição de alferes, portanto, ao estatuto de trabalhador assalariado.

cruzam em espaços de memórias que, partilhados e vivenciados anteriormente pelas escreventes, ressurgem no fio discursivo dos textos não como peças de antiquário, resíduos de um tempo que se foi mas que se pôde preservar, mas sim como a reinscrição de uma remanescência que, materializada na concretude física dos espaços reatualizados – nomeadamente dos espaços escolares por elas revividos (salas de aula, pátios, bem como outras ambiências cronotópicas reativadas pelas lembranças) -, mantém não só vivo e ativo o diálogo inesgotável com o passado, como também se lhe faz imprimir o traço substancial de seu aspecto sócio-histórico.

Além disso, no que se refere ao processo constitutivo dos memoriais, esses espaços evocados pelas escreventes, que surgem numa espécie de regime aleatório, cumprem uma importante função organizacional, na medida em que não somente a unidade temática dos textos se encontra umbilicalmente ligada a essa ordem espaço-temporal, como também os aspectos composicionais e estilísticos constitutivos de sua produção escrita se veem a ela atrelados, o que nos permite surpreender uma relação em que o tempo, irrompido dos espaços de memória convocados pelo processo de escrita, intervém como princípio organizador desse gênero discursivo.

1.4 Memória e história: o instável como acontecimento

O início de *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, constitui um ponto de partida exemplar, se não de todos os seus aspectos, ao menos de um dos modos pelos quais memória e história se diferenciam. Com efeito, no referido romance, o narrador-personagem procura reconstituir, buscando, em meio à natural imprecisão da memória, os acontecimentos que culminaram no assassinato de sua mãe pelo próprio pai. Nesse processo de reatualização do passado, ganha espaço o modo pelo qual as lembranças são, de forma incontornável, embebidas numa atmosfera de subjetividade e necessária inexatidão, elementos que, atrelados à memória, parecem conferir-lhe, sem que isso signifique um defeito – antes, a meu ver, uma de suas principais virtudes -, um aspecto constitutivamente nebuloso e impreciso, não obstante o calor emotivo de que se reveste a narração²⁶.

²⁶ Vale notar, a tal respeito, a presença generosa de alguns artigos indefinidos (“Eu tinha *uns* quatro anos...”; “Um homem chegou com *uns* soldados...”), cuja participação na construção formal da trama contribuiu, no que se refere ao processo de ativação das memórias, para a construção de uma ambiência recoberta por uma camada de incertezas.

No entanto, assim que o episódio alcança a frieza da imprensa, de certo modo institucionalizando-se sob os auspícios de uma espécie de acabamento histórico, o tom subjetivo que, até aquele instante, revestia as lembranças dá lugar à sisudez característica, e supostamente incontestável, dos fatos aos quais vem se juntar um grau bastante acentuado de pretensa objetividade. Paradigma dessa mudança brusca - que parte de um regime de ativação das lembranças fundamentado na instabilidade desse processo, para outro que procura delimitar e refrear seus limites – é a passagem em que o personagem, após olhar para a foto de sua mãe, estampada cruamente na página de um dos jornais que cobriram e congelaram o fato, lamenta que os principais envolvidos, seus pais, haviam como que perdido o protagonismo do lamentável acontecimento, em função do distanciamento que marca os discursos por demais apegados à veracidade dos eventos, vaidosos de exatidão, a que a história acaba, muitas vezes, pagando tributo.

Desse modo, já se encontram delineadas nessa remissão ao texto do romancista paraibano as impressões destacadas por Rossi (*op.cit.*), para quem a contraposição desses dois modos distintos de abordagem do passado situa-se no grau de subjetividade implicado nesse processo de recuperação dos fatos ocorridos, uma vez que, em conformidade com este autor, enquanto a história liga-se à “interpretação e distanciamento crítico do passado, [cabe à memória] uma participação emotiva em relação a ele [...] sempre vaga, fragmentária, incompleta” (p.28).

Levando esse distanciamento ao extremo - em cuja reflexão é perceptível como que uma defesa da não artificialidade da memória, em detrimento de uma suposta rigidez e inflexibilidade de um certo modo de se conceber a história -, Halbwachs (2006) defende que, enquanto a memória se define mais pela irregularidade e incertitude de seus limites, nos quais não se vislumbram linhas de separação nitidamente demarcadas, a concepção de história marca-se, ao contrário, não apenas pela presença de lugares de uma vez por todas fixados, como também, sobretudo em razão de suas veleidades de esquematização didática, “encara cada período como um todo, em boa parte independente do que o precede e do seguinte” (p.103), em cujo processo de ruptura e compartimentalização dos acontecimentos percebe-se – de minha perspectiva, para prejuízo de seu argumento -, menos a tentativa de apreensão daquelas “camadas sedimentares diversas”, de que nos fala Foucault (2005: p.3), do que o anseio de captar, conservar e salvaguardar, em detrimento da descontinuidade de seu fluxo,

uma continuidade que pode ser ilustrada, por exemplo, pela importância normalmente conferida aos personagens históricos, cujo triunfo o tempo se encarrega de preservar²⁷.

Ainda a respeito dessa tensão, depreensível do diálogo entre continuidades e descontinuidades entre memória e história – mas destacando em suas reflexões a peculiaridade do espaço ocupado por esta na forma como ela operaria de modo mais consistente a relação com o passado –, Cytrynowicz (2003) salienta que esse compromisso com a subjetividade que, para o autor, caracteriza a *insuficiência* dos registros da memória, faz com que esta prenda-se, o mais das vezes, “a demandas afetivas ou políticas externas ao testemunho” (p.133), encontrando-se nessa fragilidade de resgate pessoal da história - cujo principal intuito é, sobretudo, reconstruir a vida, “fechar as feridas, restaurar as ruínas ou silenciar as próprias dores” (*idem*, p.134) –, as raízes de uma possível apropriação por um discurso externo, mais centralizador e oportunista, como, por exemplo, o do Estado. Para o autor, é tarefa da história não apenas descrever os fatos, recuperando, deste modo, os contextos em que eles se realizaram, mas, sobretudo, dotar as memórias e os fragmentos individuais de uma compreensibilidade máxima capaz de garantir a seleção e a manutenção dos fatos em uma “continuidade consciente no tempo” (*ibidem*, p.138), aspecto que, se confiado apenas às injunções particularistas da memória, lançaria os eventos tão-somente ao sabor dos ciclos biológicos.

No entanto, em que pesem as inegáveis diferenças sobre as quais se assentam memória e história, é mister não se perder de vista que, assim como as memórias apresentam como principal terreno a instável fluidez de um processo de reconstituição do passado, também o fluxo da história, aparentemente isento de qualquer determinação, não ocorre em uma superfície menos movediça na medida em que, como nos lembra Ginzburg (2009) – ao retomar um trecho de carta pessoal de Vidal-Naquet –, é fundamental nos tornarmos “conscientes de que o historiador *escreve*, que produz um espaço e um tempo, sendo ele próprio inserido em um espaço e um tempo” (p.216), o que nos permite ajuizar que, malgrado caracterizada, como ressalta Nora (1993), como uma “operação intelectual e laicizante, [que] demanda análise e discurso crítico” (p.9), a história também se inscreve em um espaço de

²⁷ A propósito dessa concepção historicista, a partir da qual prevalece a história dos vencedores, não será por outra razão que Brecht, no conhecido poema *Perguntas de um operário letrado*, fará a seguinte indagação: “Quem construiu Tebas, a das sete portas/Nos livros vem os nomes dos reis/,Mas foram os reis que transportaram as pedras?” É ainda nesse sentido que Benjamin (1940/1985), para quem “todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão” (p.225), observa, numa perspectiva que instabiliza a própria forma de enxergar os fatos históricos, que é necessário “escovar a história a contrapelo” (*idem, ibidem*).

instabilidades, uma vez que seus instrumentos de reconstrução do passado se fundam não somente sobre a flexibilidade de uma *liberdade condicionada* (GINZBURG, 2006), mas também sobre a necessária “incompletude do que não existe mais” (NORA, *idem, ibidem*).

Dito isso, para além dessa espécie de disputa territorial entre domínios que considero, se não semelhantes, bastante próximos ou, até mesmo, complementares, prefiro definir um espaço de coexistência em que história e memória passariam a ser consideradas a partir de um mesmo ponto em comum, que os uniria pelo traço de instabilidade nele presente. Trata-se, por assim dizer, da noção de acontecimento.

Quer por sua relação com a enunciação, quer por sua relação com a história, a noção de acontecimento se revela crucial nesta pesquisa, uma vez que a análise do processo constitutivo dos memoriais produzidos pelas professoras possibilita, dada a consideração das diferentes formas de realização do gênero, a observação dos vários percursos enunciativo-discursivos que individualizam e singularizam cada um dos textos produzidos, o que contribuiu, ainda, para evidenciar os diferentes momentos de seu processo constitutivo.

Seguindo os passos de Possenti (2009), defino acontecimento como sendo a irrupção de um evento que “foge à estrutura, a uma rede causal, ou a uma origem” (p.119), uma vez que sua emergência, qual flor drummondiana nascida do asfalto²⁸ – até certo ponto única e inesperada, ainda que posteriormente passível de explicação –, e mesmo sua visibilidade, ocorre à margem dos fatos de que todos se dão conta diariamente, cujos sentidos escondidos caberia ao historiador fazer virem à tona.

Assim, na medida em que os “historiadores cada vez mais se dão conta de que seu trabalho não reproduz o que realmente aconteceu” (*idem*, p.121), não apenas em função da própria impossibilidade de apreensão da “coisa em si”, como também em razão da multiplicidade de pontos de vista que incidem sobre o processo de observação de determinado fato, a noção de acontecimento emerge atrelada à possibilidade de instauração da novidade, do até então imperceptível, daquilo que, mesmo por dentro das frinchas da história oficial, ressurgue com certa vocação para rupturas – e, portanto, para a circunscrição de instabilidades - a partir das quais o inaugural pode ser inscrito.

²⁸ O apelo à famosa imagem do poeta mineiro não é gratuita, já que a retomarei adiante como reforço argumentativo a uma característica que considero exemplar da noção de acontecimento.

Corrêa (2006b), ao também refletir sobre esta noção a partir de um contexto em que critica a ideia de adequação e, ao mesmo tempo, a de novidade, pontua que o acontecimento discursivo, irreduzível à mera situação ou a uma visão empobrecedora que separaria os sujeitos envolvidos na atividade de produção dos sentidos, “só se materializa na relação que se estabelece entre as figuras do autor e do leitor” (p.284). Com efeito, ao retomar passagem em que Pêcheux (1999) associa memória discursiva àquilo que, face a um texto, irrompe como ‘acontecimento a ler’, o autor observa que o caráter de novidade do acontecimento discursivo não se localiza na materialidade gráfica ou sonora, ou mesmo nos suportes nos quais os textos se inscrevem, mas que, ao contrário, sua diáfana e incorpórea materialidade situa-se “no modo singular de sua inscrição numa dada memória” (*idem, ibidem*).

Além disso, na medida em que o acontecimento discursivo une, a um só tempo, o que se mantém no processo discursivo, mas também alguma coisa que sempre há de escapar a uma rede de memória, Corrêa (*op.cit.*) propõe que se pense o acontecimento não exatamente como novidade, mas sim como *experiência*, uma vez que, para o autor, as zonas fronteiriças que constituem o trabalho com a linguagem pressupõem, simultaneamente, o reconhecimento das práticas sociais e históricas, que caracterizam o chamado *interdiscurso*²⁹, mas também, e nesse ponto se situa um bocado nada desprezível de ineditismo, o trabalho com a linguagem ganha acabamento, em sua festa bakhtiniana de perene retorno dos sentidos, a partir “da réplica que somente o leitor pode lhe dar” (p.285).

A meu ver, um dos méritos desse deslocamento proposto pelo autor encontra-se no fato de que, se por um lado, a assunção do termo *novidade* desloca a atenção unicamente para seu objeto – o acontecimento discursivo –, como se o inusitado de seu aparecimento de nada mais dependesse além de sua própria irrupção; por outro, o termo *experiência*, ao colocar em relevo um traço semântico voltado para algo que se adquire a partir (e tão-somente a partir) de uma *práxis*, põe em relevo a convivência entre novidade e experiência.

É possível apreender as primeiras percepções desta noção em alguns trabalhos situados no campo de estudo da linguagem, mormente naqueles que se debruçaram sobre a enunciação. Ducrot (1987), por exemplo, ao estabelecer a distinção entre frase, enunciado e enunciação, caracterizará esta última como sendo, em uma das acepções por ele definidas, o resultado do aparecimento de um enunciado. Para o autor, ao assumir o estatuto de um acontecimento histórico, a realização de um enunciado dá “existência a alguma coisa que não

²⁹ Falo sobre esta noção no item 1.5 desta pesquisa.

existia antes de se falar e que não existirá mais depois” (p.168). Já aqui, ainda que tão-somente atrelado aos aspectos enunciativos, é possível surpreender o caráter de singularidade, filiado à noção, no próprio modo através do qual o acontecimento (de um enunciado) irrompe sob as vestes de uma inscrição que (re)inaugura um dizer, à revelia de suas condições de realização.

O próprio exemplo fornecido pelo autor contribui para a compreensão desse caráter impetuoso e insurgente associado aos acontecimentos enunciativos. Com efeito, Ducrot (*op.cit.*), ao colocar em evidência o aspecto apenas de novidade do acontecimento, alude à surpresa que causaria qualquer intervenção oral em meio à formalidade típica de uma conferência, o que se daria, num primeiro momento, em função da atipicalidade do fato, sobretudo porque, em geral, não se toleram intervenções desse tipo em situações como esta. Assim, a cavaleiro do exemplo do linguista francês, é possível observar que, associado à enunciação, o acontecimento emerge tanto do ponto de vista da novidade de uma sequência que se reinscreve na cadeia falada – isto é, a apreensão do *novo* se situa naquilo que acabou de ser proferido -, quanto do ponto de vista de uma ruptura ocasionada pelo ineditismo de uma inserção atípica de fragmentos de um dado gênero (a intervenção em um debate, por exemplo) em outro (a conferência propriamente dita).

Ainda no campo dos estudos concernentes à linguagem, a leitura de Benveniste (1995), conquanto igualmente circunscrita aos aspectos puramente enunciativos, também nos permite rastrear alguns traços perceptivos da noção de acontecimento. Ao refletir, pois, sobre os fundamentos da subjetividade na linguagem, o autor mostra como já se encontra marcada numa classe específica de palavras - a dos pronomes pessoais - um ponto de ruptura na própria forma com que o pronome ‘Eu’, pertencente a todos e a ninguém, ao distinguir-se de todas as designações articuladas pela língua, apresenta a peculiaridade de não remeter a nenhuma entidade lexical, já que “escapa ao *status* de todos os outros signos da linguagem” (p.288).

Para o autor, a singularidade – ou, em outras palavras, o acontecimento! –, depreensível da emergência do pronome ‘eu’, situa-se no fato de que este, de vez que não se reporta nem a *um conceito nem a um indivíduo*, somente irá referir-se ao ato discursivo individual no qual é pronunciado [não podendo] “ser identificado a não ser dentro do que, noutro passo, chamamos uma instância de discurso, e que só tem referência atual” (*idem, ibidem*). Desse modo, a irrupção do referido pronome, ao instabilizar um dos princípios gerais

que, desde Saussure, regem a natureza do signo linguístico, visto que sua inscrição não estabelece um paralelo com aqueles usos que, por exemplo, reduzem o signo *árvore* a um mesmo (e estável) conceito, representa a instalação de um ato que, a cada retomada, instaura – ao menos no plano linguístico-enunciativo – o ressurgimento de uma novidade.

Longe, porém, de situar-se apenas nos limites de um simples termo, essa peculiaridade instabilizante do pronome estende-se também ao plano morfossintático, uma vez que, ao paralelismo que serve de paradigma formal à conjugação dos verbos no presente, cuja alteração de pessoa parece não acarretar qualquer mudança de sentido na constância da forma verbal conjugada, vem juntar-se o fato de que “inúmeros verbos *escapam* a essa permanência do sentido na mudança das pessoas” (*ibidem*, p.290, grifo meu). Assim, ao passo que, por exemplo, em “*je sens* e *je crois*”³⁰ ocorre uma absoluta simetria formal, o mesmo não se pode falar dos sentidos aí inscritos, os quais, ao escaparem por entre as fendas de uma estrutura paradigmática, inscrevem ora uma impressão que afeta o sujeito (“*je sens*”), ora uma modalização que altera, na medida em que o carrega de subjetividade, aquilo que foi enunciado.

Contudo, para além de sua estreita relação com os processos enunciativos, particularmente no que se refere à irrepetibilidade que se atribui à enunciação, é possível apreender a noção de acontecimento, conferindo-lhe, desse modo, uma maior radicalidade, no próprio movimento da história, de quem aquela pode ser considerada uma espécie de *matéria prima* (Possenti, *op.cit.*, p.119).

Veyne (1998), por exemplo, ao negar aos fatos a qualidade de fenômenos dentro dos quais se deva procurar uma constante escondida – o que apagaria seu caráter de descontinuidade, em proveito de um pretenso e falso processo de estabilização -, prefere atribuir-lhes o estatuto de *individualidades*, cujos limites, a que o historiador encontra-se irremediavelmente preso, fazem com que os eventos jamais sejam apreendidos de forma direta e completa, mas sim, ao contrário, sempre de maneira “incompleta e lateralmente, por documentos ou testemunhos, ou seja [...], por indícios” (p.18).

³⁰ Os exemplos colhidos são do próprio Benveniste (*op.cit.*) e significam em português, respectivamente, ‘eu sinto’ e ‘eu creio’, sintagmas verbais que, tomados diretamente da língua francesa a fim de respeitar, em sua integridade, as reflexões do autor, apresentam o mérito de corresponder, em português, ao mesmo comportamento discursivo analisado pelo linguista francês.

Consequentemente, nesse modo singular de percepção e de apreensão de variados pontos de vista que se assumem diante dos fatos, já se vislumbra um novo ponto de instabilidade ligada à noção de acontecimento e ancorada na defasagem que contrapõe aquilo que o autor chama de *experiência vivida* e a narrativa histórica propriamente dita, já que, entre um e outro, existe um traço de diferença, o qual, ao destacar o evento “sobre um fundo de uniformidade” (*idem*, p.19) - mediante um vínculo necessário com tempo, isto é, com o momento preciso no qual dado evento se deu -, de tal modo o individualiza, diferenciando-o da massa (quase) informe de todos os outros acontecimentos, que uma mesma história, ainda que contada diversas vezes, jamais haveria de ser a mesma.

Dito de outro modo, a singularidade do acontecimento – que, no limite, é regido não por totalidades, mas por núcleos de relação, portanto, pelo necessário “cruzamento de itinerários possíveis” (*ibidem*, p.45) – situa-se em sua própria incompletude, ou seja, em sua incapacidade absoluta de apreensão totalizante dos fatos, quer em função de que o tempo, de quem a história é tributária, contribui para escandir os acontecimentos e demarcá-los, inexoravelmente, com o traço da diferença, quer porque o olhar de quem os observa jamais será o mesmo, razão pela qual a batalha de Waterloo, exemplo colhido no próprio Veyne (*op.cit.*), será diferente, se considerada pelo prisma de um soldado ou de um marechal. Com efeito, para o autor, “o curso dos acontecimentos (puxado por alguma locomotiva da história verdadeiramente científica) não caminha numa rota traçada” (p.45). Aqui, Veyne (*idem*) - mais próximo da perspectiva teórica assumida por Michel Foucault -, recusa a ideia de um determinismo histórico.

Contudo, em que pese o apego geralmente excessivo e incondicional às chamadas condições materiais de existência, em cuja apropriação mecanicista dos pressupostos teóricos de Marx tudo (ou quase tudo) passaria, em última instância, pelo crivo das questões de ordem econômica³¹, é preciso relativizar, igualmente, o direcionamento que associa a história às idiossincrasias do historiador, a quem caberia a *livre* escolha na descrição dos acontecimentos, já que, de volta ao citado exemplo da batalha, a mera consideração dos sujeitos e dos lugares por eles ocupados, ao modificar o ponto de vista assumido na narrativa histórica, já contribui para limitar o alcance dessa suposta *liberdade* assumida pelo autor.

³¹ Tese, aliás, bastante utilizada pelos detratores e críticos do marxismo, os quais, no entanto, esquecem-se de que, conforme providencialmente nos lembra Lukács (*apud* Konder, 1981), o que verdadeiramente distingue a perspectiva marxista da ciência burguesa é o “ponto de vista da totalidade” (p.178).

Além disso, de volta ao exemplo anteriormente mencionado, o acontecimento que pode representar a irrupção de uma flor, nascida da brutalidade tosca e aparentemente impermeável de uma dura camada de asfalto (portanto, de uma estrutura), somente ganha espessura e concretude – em outras palavras, torna-se acontecimento! -, se considerada a relação não-binária entre estrutura e acontecimento.

Esse ponto, se não de identidade e convergência, ao menos de contato entre as perspectivas estrutural e histórica foi agudamente analisado por Foucault (2008). Segundo o autor, em seus primórdios, o estruturalismo, ao rejeitar a *metáfora* baseada na perspectiva evolutiva da existência – de acordo com a qual tudo, desde as plantas e os animais, até a língua e qualquer sociedade, era reduzido ao princípio biológico de desenvolvimento – “pretendeu fazer uma história, e uma história mais rica e sistemática” (p.282), em que pesem as críticas que, sobretudo retomadas por movimentos revolucionários – das quais nem mesmo Althusser logrou escapar, dada a atmosfera antiteórica vigente a sua época -, apoiavam-se no fato de que “os movimentos revolucionários ocorridos nada deviam ao movimento estruturalista” (*idem*, p.285)³².

Para Foucault (*op.cit.*), a análise histórica, tal qual realizada até o século XX, ao também trilhar esse percurso de mudanças de paradigma, marca-se igualmente por esse traço de reconstrução de um passado que, ao voltar-se para os grandes conjuntos nacionais, bem como para a manutenção do seu *status quo*, tinha por principal função justificar a existência de uma ideologia burguesa que presidia à incipiente sociedade capitalista.

Desse modo, ao estabelecer um paralelo com as teses evolucionistas que vigoram no século XIX – cujo modelo paradigmático, na linguística, talvez sejam as ideias desenvolvidas por Schleicher, para quem a língua devia ser tomada “como um organismo vivo, com existência própria independente de seus falantes” (FARACO, 2005a: p.33) -, o autor procura

³² Contudo, de forma até certo ponto irônica, Foucault (*op.cit.*) rejeitará essa tese, ao mostrar que é o próprio estruturalismo que, ao retrair os percursos de mudança das sociedades, irá permitir desmascarar o viés ideológico por trás da mesma metáfora biológica das concepções evolutivas, uma vez que, como salienta o próprio autor, se as sociedades humanas não apresentassem uma especificidade, uma peculiaridade que as diferenciava dos outros seres vivos, não haveria, então, espaço para alterações mais profundas que não aquelas promovidas por “pequenas mudanças imperceptíveis”, o que, neste caso, estaria bem distante de uma *revolução violenta* (p.295, grifos meus), capaz de alterar os rumos da história. Além disso, ao analisar um texto de Dumézil sobre uma lenda romana de Horácio, o autor observa o quão produtiva pode ser uma análise estruturalista quando esta focaliza, para além do sistema de relações baseado sobretudo em diferenças, as próprias condições (históricas) que, tomando por base a comparação realizada pelo filólogo entre a referida lenda e um antigo relato irlandês por ela retomado, permitiram colocar em evidência “a transformação histórica da velha sociedade romana em uma sociedade controlada pelo Estado” (*idem*, p.290).

desvelar como a “história era uma disciplina graças à qual a burguesia mostrava, de início, que seu reino era apenas o resultado, o produto, o fruto de uma lenta maturação vinda de tempos imemoriais [...]” (FOUCAULT, *op.cit.*, p.286).

É nesse sentido que Foucault (*op.cit.*), ao criticar o (e romper com o) modo através do qual a história, nesse primeiro instante, cresceu e se desenvolveu – quase como nascem e crescem os galhos de uma árvore - a partir de um sistema ideológico que procurava legitimar a ascensão burguesa, observará que as duas “noções fundamentais de história, tal como ela é praticada atualmente, não são mais o tempo e o passado, mas sim a mudança e o acontecimento” (p.287, grifos meus). Com efeito, a partir de uma tal perspectiva, longe de se empenhar na busca das causas e dos sentidos dos fatos escondidos *na bruma dos tempos*, a atenção do historiador deverá voltar-se, a partir da análise de um conjunto de documentos e do estabelecimento de um determinado número de relações, para “os diferentes estratos de acontecimentos, dos quais uns são visíveis, imediatamente conhecidos até pelos contemporâneos [havendo, contudo] outros acontecimentos invisíveis, imperceptíveis” (*idem*, p.291).

Esse modo de fazer história, que o autor chamará de *serial* – em cuja opção terminológica já é possível captar a tentativa de rejeição de um paralelismo categórico que dispunha os acontecimentos sob a égide homogênea de “períodos, épocas, nações, continentes, formas de cultura” (*op.cit.*, p.290) -, permite surpreender, por baixo das rupturas e das descontinuidades que ele encerra, a presença de uma história na qual o tempo se constrói sob um regime de diferentes *durações* e em cuja multiplicidade essa mesma história aparece “não como uma grande continuidade sob uma descontinuidade aparente, mas como um emaranhado de descontinuidades sobrepostas” (*idem*, p.293), havendo, nesse modo de consideração dos acontecimentos, um olhar voltado para as rupturas, para o que não é sequencial ou linear, para as diferentes temporalidades que se imprimem no (dis)curso da história³³.

De todas essas reflexões, destaco, particularmente, o modo como o autor aborda a questão do tempo e de suas diferentes durações, uma vez que, nos textos produzidos pelas

³³ A respeito desse modo de conceber a história, vale a pena conferir Walter Benjamin (*Op.cit.*), autor que também se posiciona, ainda que sob diferentes pressupostos teóricos, contrariamente a esse historicismo que encara os acontecimentos como uma sucessão linear, rumando sempre a um *irresistível* progresso, a partir de um “procedimento aditivo [que] utiliza a massa dos fatos, para com eles preencher o tempo homogêneo e vazio” (p.231).

professoras, o tempo, bem como a singularidade de seu acontecimento no processo constitutivo dos memoriais, não é construído de uma forma linear, contínua, como se seguisse um percurso rigoroso e cronológico, mas sim de modo serial, isto é, a partir de uma não-linearidade perceptível em seu fio textual-discursivo, o que permite evidenciar os diferentes tempos que, de modo instável, se imprimem em um processo de escrita forjado, no que se refere ao regime de (re)construção dos textos, nos limites bastante tênues entre o que escapa e o que permanece.

Além disso, tal aspecto nos possibilita antecipar que falar de memórias é, também (ou, principalmente), abordar a forma singular através da qual suas vozes, ao irromperem no tecido memorialístico, vão construindo diversas dimensões temporais, múltiplos espaços de lembrança e de esquecimento – traços emblemáticos, por sinal, de uma estrutura em permanente processo de reconstrução -, cujos vestígios, ao imprimir-se no processo constitutivo desse gênero discursivo, permitem o refazimento de seus rastros.

No limite, a noção de acontecimento permitirá, num primeiro momento, a observação das diversas formas mediante as quais o tempo marca-se no processo de escrita de um conjunto de textos, mas, sobretudo, sua adoção nesta pesquisa possibilita a contemplação, bem como a análise, da própria emergência de um gênero de discurso – o *memorial de letramento* -, quer no que ele apresenta de novidade, principalmente no que se refere a um objeto discursivo praticamente desconhecido das escreventes, quer no tocante à própria instabilidade que, ao atrelar-se ao primeiro aspecto, preside ao seu processo de escrita.

1.5 Memória e discurso: a instabilidade entre a estrutura e o acontecimento

Espaço de continuidades e descontinuidades, o discurso é o terreno instável do ‘incontornável’ no sentido mais radical, e talvez mais cético desse adjetivo, já que, para Foucault (*Apud* Veyne, 2011), longe de designar o que não pode deixar de ser visto ou lido, *incontornável* deve apontar, ao contrário, “para o que nos veda lamentavelmente a visão para outra coisa e torna impossível ir para outro lugar: o incontornável é o discurso, que nos *força* a viver em nosso tempo” (p.61, *itálico no original*). Entretanto, embora o discurso represente um *status quo* imposto, por assim dizer, por uma dada conjuntura sócio-histórica, aspecto que contribui para fortalecer seu estatuto de força contínua e estabilizadora, o mesmo Veyne (*op.cit.*) nos lembra que “esse *a priori*, longe de ser uma instância imóvel que tiranizaria o

pensamento humano, é passível de mudança, e nós mesmos terminamos por mudá-lo” (p.50), o que, por sua vez, recoloca em cena os traços de descontinuidade relativos ao discurso.

MARX (1974), em uma das passagens mais conhecidas de sua obra³⁴, afirma que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (p. 335), ainda que sob o crivo de descontinuidades, de necessários rompimentos, eu acrescentaria. Salvo engano, essa passagem, na qual é também possível captar, *mutatis mutandis*, essa dinâmica entre o contínuo e o descontínuo nas relações estabelecidas entre os sujeitos e a história, permite lançar algumas considerações acerca da instabilidade da palavra ‘discurso’ ou, menos ambiciosamente, apenas situar um dos modos através dos quais ela poderá (em outros casos, deverá) ser lida nesta pesquisa. Isto porque, quer consideremos o enunciado acima em seu conjunto – o que possibilitará, mesmo tomando por base unicamente sua extensão textual, perceber a força que elementos externos exercem sobre os sujeitos, pesando-lhes como sacos de cimento sobre suas costas -, quer o vislumbremos a partir de suas diversas formas de apropriação (há, por exemplo, quem cite a referida passagem somente até a palavra ‘história’, apropriação esta que, ao puxar a sardinha para a própria brasa, mostra o quão importante para a noção de discurso é a consideração de que os sujeitos falam, sempre, de lugares específicos que conformam, determinam, condicionam³⁵ o seu dizer), nele se percebem, se não todos, alguns dos contornos fundamentais, e instáveis, que se marcam no processo de constituição não somente dessa palavra (discurso) - cuja fluidez, no limite, estende-se à própria camada sonora e morfológica de uma expressão que nos lembra o fluxo contínuo e incessante de um rio -, mas também da disciplina teórica à qual ela estará filiada nesta pesquisa.

Refiro-me, por assim dizer, à chamada Análise de Discurso de linha francesa, nascida sob os auspícios de Michel Pêcheux, em 1969, quando da publicação de sua *Análise automática do discurso* (AAD-69). A história do nascimento dessa disciplina teórica, doravante AD, já constitui um primeiro passo para considerações acerca da instabilidade, presente, neste caso, não apenas na vocação interdisciplinar de um incipiente campo de estudos capaz de reunir a um só tempo domínios teóricos tão diversos, como a linguística, o

³⁴ Quanto a essa passagem, meu único mérito, ao retomá-la, consiste na singularidade de seu retorno.

³⁵ A sucessão de possibilidades sinonímicas, aqui, pretende mostrar apenas o quanto as *escolhas* não são meras escolhas, mas sim o resultado do posicionamento assumido pelo sujeito, tendo em vista o lugar a partir do qual ele enuncia.

marxismo e a psicanálise – o que, em última instância, contribuiu para a *desterritorialização* dessas disciplinas, particularmente a linguística e a história, levando a AD a tornar-se uma prática *instável* (cf. COURTINE, 2006a)³⁶ -, mas, principalmente, pelo fato de que sua emergência no seio dessa conjuntura intelectual altamente promissora – final dos anos 60 do século passado - deu-se, como acentua Possenti (2005), sob a égide do que o autor chama de *múltiplas rupturas*, em cujos fundamentos, contrários a certa tradição que considera o conhecimento sob um enfoque acumulativo e idealista, vislumbro um movimento dinâmico entre continuidade e descontinuidade. Assim, instabilizando nosso modo de observar como a língua funciona, a AD, longe de representar, conforme destaca este autor, o mero “acréscimo de uma pitada histórica, cultural, ideológica, psicológica ou psicanalítica ao que diz a linguística” (p.357), rompe, de forma decisiva, com os paradigmas estabelecidos por esta última disciplina.

Outro ponto de instabilidade associa-se, desta feita, aos domínios inseguros da palavra ‘discurso’. Valendo-me novamente de Possenti (*op.cit.*), cito a seguir uma passagem que, a meu ver, lança-nos ao cerne das considerações acerca das movências inerentes a esse termo. Com efeito, para este autor:

“Se houvesse disposição para uma análise das ocorrências da palavra ‘discurso’ nos campos das ciências humanas, aí incluída, evidentemente, a linguística, concluir-se-ia que ela denota, na absoluta maior parte dos casos, algum tipo de ingrediente ‘extra’ que seria necessário considerar para melhor compreender como uma língua funciona” (p.353).

Na passagem, o autor toca em pelo menos duas questões de grande importância para a delimitação da noção de discurso como um espaço de instabilidades: a) que a palavra comporta variados significados, haja vista os também diversos campos de estudo nos quais ela poderá aparecer; b) que a compreensão dessa palavra passa, necessariamente, pela tomada do que se encontra fora dos limites da língua enquanto sistema de signos que se combinam mediante amplo (mas finito) espectro de regras combinatórias.

³⁶ Neste sentido, é curioso atestar o quanto a instabilidade, longe de ser um atributo restrito ao objeto, atinge o próprio cerne do sujeito que nele atua, na medida em que, de acordo com o mesmo Courtine (1999), numa afirmação apenas aparentemente paradoxal, “para trabalhar com a categoria de discurso, é necessário ser linguista e deixar de sê-lo ao mesmo tempo” (p.18).

No que se refere à primeira das questões levantadas, ou seja, a que nos remete à multiplicidade de sentidos da palavra ‘discurso’, o que se verifica, mesmo quando situada apenas no campo da linguística, é que ela tem sido, de fato, utilizada com vários significados, mormente como sinônimo de *fala* ou de *enunciação*. Maingueneau (1991), por exemplo, ao abordar essa multiplicidade de usos decorrente de uma transformação no modo de conceber a linguagem, arrola nada menos que sete diferentes significados para o termo, tentativa de delimitação esta que, por si só, já se revela exemplar para a circunscrição do instável, marcado, num primeiro momento, na própria flexibilidade da noção de discurso, infensa, como se nota, às amarras de uma estabilização semântica, mas sobretudo nos diversos percursos históricos que se imprimem nesse mesmo processo de atribuição de sentidos a um dado termo.

Para Corrêa (2002), “é compreensível que esse uso da palavra se tenha difundido, pois são muito marcantes, ainda hoje, as referências a Saussure e Benveniste” (p.56). No entanto, o autor também assinala que, a partir da publicação, em 1969, da *Análise automática do discurso* (AAD), de Michel Pêcheux, a palavra adquiriu um sentido mais preciso, não se confundindo, portanto, com os demais, na medida em que o referido termo passou, então, a cobrir a região situada entre o linguístico e o histórico³⁷.

(Uma pausa. Essa vocação para o instável, que atribuo às zonas depreendidas pelo discurso, não constitui apanágio desse modo singular de conceber a linguagem – embora, a meu ver, ela se mostre, neste domínio, de forma mais generosa -, haja vista que suas reverberações também podem ser captadas no próprio campo de estudo da língua enquanto sistema, ou seja, naquele espaço a partir do qual se construiu sua pretendida imanência por meio do famoso corte saussuriano. Com efeito, ainda que Saussure (1975) tenha circunscrito a presença da instabilidade³⁸ na língua tão-somente ao domínio temporal, uma vez que, segundo o linguista genebrino, “a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução; a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado” (p.16), é igualmente possível delimitar outros espaços de instabilidade, sobretudo, mas não só, na conspícua distinção estabelecida por este autor entre *langue* e *parole*, a partir de cujo corte se surpreende, de um lado, a tentativa de isolar aspectos mais susceptíveis de estabilização e, de outro, aqueles que, representando “o conjunto heteróclito dos fatos da linguagem” (*idem*,

³⁷ Aqui e um pouco mais adiante, retomo um percurso já anteriormente realizado em minha dissertação de mestrado (cf. Cális: 2008).

³⁸ Vale ressaltar que o termo é utilizado pelo próprio Saussure à p. 230 da edição citada.

p.22), mostram-se indômitos a esses mesmos ideais de circunscrição, porquanto virtualizam diferentes formas de realização do sistema. No limite, tal separação, ou, antes, esse “equilíbrio precário derivado de forças estabilizadoras e desestabilizadoras”, de que nos fala Fiorin (2008b: p.17), procurava construir, metodologicamente, os estáveis alicerces de uma ciência – a linguística -, mantendo do lado de fora, como uma indesejável visita, a fala e sua incômoda espessura feita de instáveis contornos. Não será por outra razão, aliás, que Pêcheux (2002), ao deter-se sobre essas possibilidades de *deslizamento* a que todo sistema está exposto, dirá que o objeto da linguística será perpassado por uma “divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas [...] e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori [...]” (p.51)).

Com relação à segunda questão levantada, isto é, aquela que procura situar a palavra ‘discurso’ para além dos limites impostos por uma análise meramente formal, o que parece ficar claro é que o referido termo situa-se em um ponto qualquer entre a língua e a fala, famosa dicotomia que impôs uma não menos famosa *linguística da língua*. Para Brandão (2004), a partir do instante em que se busca a compreensão dos fenômenos da linguagem não exclusivamente na língua enquanto sistema ideologicamente neutro, mas em um nível localizado para além da dicotomia saussuriana, pôde-se abrir espaço para uma nova instância de consideração da linguagem, que passou, então, a levar em conta a relação entre língua e história. Para a autora, como sintoma de uma modificação quanto ao modo de conceber a linguagem, sistema simultaneamente formal e atravessado por entradas subjetivas, dualidade radical já anteriormente referida por Maingueneau (1997), a palavra ‘discurso’ passou a representar “o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos” (p.11).

A partir de uma tal perspectiva, ao romper com muitos dos paradigmas fundamentais da linguística saussuriana, instabilizando, assim, em função da radicalidade de seus pressupostos, o modo de concepção da linguagem, a atenção da AD volta-se, necessariamente, para os elementos extrassistêmicos que, até então considerados não pertinentes ou perigosamente suspeitos para a estabilização da novel ciência linguística, revelam-se, *in nuce*, constitutivos do processo de produção dos sentidos.

Dentre os vários aspectos epistemológicos a partir dos quais a AD operou um rompimento em relação ao modo de observação da linguagem, e que representam, por assim dizer, a especificidade desse campo de estudos, destacarei aqueles que considero os mais

produtivos para os limites desta pesquisa, quer por estarem mais estreitamente correlacionados ao *corpus* desta pesquisa, quer por representarem, de minha perspectiva, os casos mais exemplares para a apreensão da instabilidade associada ao nível do discurso: trata-se das *condições de produção do discurso* (doravante CPs), do conceito de *formação discursiva* e da noção de *memória discursiva*.

Derivada da teoria marxista das chamadas *condições econômicas de produção*³⁹, a heterogeneidade (e instabilidade) da noção de CPs – cujas origens são, referendando Courtine (2009), de ordem bastante diversa, sendo depreensíveis desde os trabalhos fundamentados na *análise de conteúdo*, de teor psicologista, até as análises desenvolvidas pela sociolinguística francesa e por Zelig Harris em seu *Discourse Analysis* - encontra sua primeira tentativa de formulação nos trabalhos de Pêcheux (1969/1997), que, ao partir do esquema informacional de Jakobson, mas rompendo de forma radical com ele, irá propor que, para além de simples trocas de informações entre *destinador* e *destinatário*, o que se dá mais apropriadamente entre os polos A e B propostos pelo linguista russo são *efeitos de sentido* decorrentes das posições assumidas pelos sujeitos no interior de certas formações sociais situadas no bojo de relações de força e de sentido. Dito de outro modo, o que funciona para Pêcheux (*op.cit.*) nos processos discursivos é “uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (p.82).

Sem negar as críticas atribuídas a essa tentativa de definição⁴⁰ nem o fato de que o valor heurístico de sua irrupção tinha como um de seus objetivos conter e fixar o alcance dos processos discursivos - já que, referendando Pêcheux (*idem*), se o estado das condições “é fixado, o conjunto dos discursos suscetíveis de serem engendrados nessas condições manifesta *invariantes* semântico-retóricas *estáveis* no conjunto considerado [...]” (p.79, grifos acrescidos) -, defendendo que o estatuto das CPs, ao levar em conta as posições (históricas) assumidas pelos sujeitos, permite observar a materialidade discursiva sob o prisma da instabilidade, de vez que os processos discursivos – e, conseqüentemente, a produção dos sentidos - passariam a ser considerados à luz de um funcionamento que reúne, a um só tempo, elementos estruturais e “*evenementiais*” (cf. PÊCHEUX, 2002). Em outras palavras, ao romper com a suposta estabilidade do significante, a consideração das CPs promove a

³⁹ Cf., a tal respeito, Maingueneau & Charaudeau (2004: p.114).

⁴⁰ Vale lembrar que Courtine (*op.cit.*), ao circunscrever-lhe delimitações, apontará que sua natureza não permitirá “romper com as origens psicossociológicas da noção” (p.50).

instabilização dos processos discursivos na medida em que estes passariam a depender, necessariamente, do que se situa para além dos limites linguísticos propriamente ditos.

Nesse sentido, é emblemática, por exemplo, a análise que Pêcheux (2002) faz de um enunciado (“*On a gagné*”)⁴¹ que, repetido à exaustão após as eleições presidenciais francesas de 1981, alçaram de volta ao poder o Partido Socialista desse país. Com efeito, articulado ao acontecimento que representou a vitória de François Mitterrand – com tudo que isto implicava em termos de divulgação massiva e de um funcionamento que associava classe política e televisão –, surge o referido enunciado, cuja materialidade discursiva, característica dos gritos evocados mormente nos estádios de futebol, apresenta, para o autor, a seguinte peculiaridade: “ela não tem nem o conteúdo nem a forma nem a estrutura enunciativa de uma palavra de ordem de uma manifestação ou de um comício político” (*idem*, p.21).

Assim, a inscrição dessa metáfora popular - consequência, talvez, das chamadas ‘crises do marxismo’ que atingiam em cheio o humor desalentado por que passavam nesse período as esquerdas – instaura, a partir da irrupção desse enunciado e a despeito de sua negligenciada opacidade, o mesmo espaço de relações logicamente estabilizadas típicas do domínio esportivo, para as quais o único elemento realmente pertinente é saber quem ganhou e quem perdeu tal partida, aspecto que, dentre outros tantos efeitos negativos, tem como principal impertinência a de apagar, ainda que ela possa ser recuperada *a posteriori*, a dimensão histórica dos fatos, uma vez que “questões do tipo ‘quem ganhou na verdade?, em realidade? além das aparências? face à história?’” (*ibidem*, p.22), antes desaparecidas e até mesmo consideradas absurdas, ressurgem sob a consideração das CPs que, ao instabilizar a pretensa estabilidade e univocidade enunciativa em questão, permitirão recompor seu estatuto histórico-discursivo⁴².

Outro aspecto crucial para a captação da instabilidade no nível do discurso, bem como para a observação de um novo elemento de ruptura no tocante à forma radical de

⁴¹ Em português, a expressão significa ‘ganhamos’.

⁴² E, *last but not least*, outro exemplo bastante ilustrativo do processo de instabilidade que preside à tomada em conta das CPs do discurso também pode ser encontrada em Brandão (2003). Neste texto, a autora analisa os diferentes efeitos de sentido que, em razão de também diferentes CPs, são obtidos a partir da consideração de uma mesma materialidade linguístico-discursiva. Com efeito, consoante a autora, o enunciado “Vamos invadir o McDonalds” terá efeitos de sentido opostos conforme produzidos por um ativista do Fórum Social Mundial, em cujo posicionamento contrário à globalização se poderia vislumbrar a tentativa de ocupação/depredação de um símbolo do capitalismo, ou por executivos integrantes do Fórum Econômico Mundial que, em geral representantes de nações ricas e mantenedoras da ordem socioeconômica vigente, apenas pleiteiam um lugar na referida rede de *fast food* para digerir comodamente seu almoço.

abordar a linguagem, representada pela AD, é a consideração do conceito de *formação discursiva* (FD), ponto incontornável para a apreensão da heterogeneidade que, caudatária dos princípios fundados no dialogismo, entrelaça constitutivamente “o *Mesmo* do discurso com o seu *Outro* [...] e permite a inscrição no discurso daquilo que se costuma chamar seu ‘exterior’” (BRANDÃO, *op.cit.*, p.87).

Sem desejar empreender um exaustivo levantamento das vicissitudes desse conceito, tomado de empréstimo por Pêcheux (1997) à *Arqueologia do saber*, de Michel Foucault, destacarei apenas, em vista da relação sub-reptícia que ela estabelece entre os gêneros do discurso e as posições assumidas pelos sujeitos que os produzem⁴³, a famosa passagem em que aquele autor define *formação discursiva* como sendo o “que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma harenga, um sermão, um panfleto [...], a partir de uma posição dada numa conjuntura” (p.166).

Neste excerto, é possível apreender o instável na articulação que o autor promove entre o discurso produzido, sob a base de um dado gênero discursivo (seu produto), e o espaço ideológico (seu processo) – compreendido, aqui, pelo conjunto de representações e de atitudes vinculadas às classes sociais, o mais das vezes em posição de disputa – a que sua produção está atrelada, uma vez que o discurso, como acentua Pêcheux (*op.cit.*), longe de constituir um inocente modo de ser dos indivíduos ou de representar um conjunto homogeneizado idêntico a si mesmo (penso, aqui, na *relativa estabilidade* dos gêneros discursivos), filia-se – para além, portanto, de um domínio estável - a formações “que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação” (*idem, ibidem*).

Isto posto, vale dizer que o discurso, dentro dessa perspectiva que engloba, a um só tempo, os elementos histórico-ideológicos e os (instáveis) produtos discursivos desse processo, encontra outro ponto de instabilidade no fato de que sua inscrição, ao ter sua autonomia relativizada, dependerá, seja no tocante à emergência de um dado gênero discursivo, seja no que se refere às posições a partir das quais os sujeitos enunciam, da imprescindível relação mantida com seu ‘exterior’, isto é, com aqueles elementos “que vêm de outro lugar (de outra FD) [...] que se repetem nela, fornecendo-lhe evidências discursivas”

⁴³ Esta relação já foi levantada por Baronas (2005). Para este autor, por meio da utilização dos parênteses na passagem em questão, Pêcheux (*op.cit.*) cria uma leitura duplamente ancorada em termos de gênero e de posição, optando, no entanto – como, de resto, era de se esperar, dada sua filiação althusseriana -, pela segunda interpretação (cf. p.735).

(PÊCHEUX, *op.cit.*, p.314)⁴⁴, não necessariamente localizáveis “por alguma ruptura visível na compacidade do discurso, [já que] o Outro encontra-se na raiz de um Mesmo sempre já descentrado em relação a si próprio” (MAINGUENEAU, *op.cit.*, p.39).

Isto nos permite arrazoar que, ao lidar com essa palavra fluida, arredia aos gestos que procuram retê-la fácil entre as mãos, faz-se necessário recuperar e rastrear seus percursos, bem como a espessura e a dimensão histórica presentes em sua natureza, a fim de perceber, no trajeto social percorrido por essa “palavra em movimento”, a confluência de outras vozes, de outros dizeres que contribuem para a instauração e a inscrição de redes de sentido, uma vez que, como sustenta Pêcheux (2002), em passagem que faz emergir em todo seu vigor o fenômeno da instabilidade, nenhum discurso se constrói como “um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, [já que ele] marca a possibilidade de uma estruturação-reestruturação dessas redes e trajetos” (p.56), o que implica que o discurso forja-se a partir de um trabalho⁴⁵ realizado, necessariamente, sob a égide do que poderíamos chamar uma continuidade descontínua. De minha perspectiva, é mister, neste ponto, observar que o discurso precisa articular-se a uma memória (discursiva) que, matéria prima das FDs, será capaz de inscrever todo enunciado na história.

Com efeito, para Pêcheux (1999), a memória discursiva é:

“aquilo que face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restaurar os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível” (p.52).

Vê-se, desse modo, que o domínio da memória lida com a relação tensa, ambígua – portanto, instável - entre o que se lembra, o que se encontra explicitável na superfície textual,

⁴⁴ Observo, porém, que essa passagem ao que se denominou mais tarde de o “primado do interdiscurso” (cf. Maingueneau, 2005) não se deu de uma forma tão rápida e direta. Com efeito, a AD, em seu processo de constituição, seguiu um percurso que considerava, inicialmente, os discursos mais estabilizados (os discursos políticos, por exemplo), passando, em seguida, para a consideração das formações discursivas (FD). Somente em um terceiro período (cf. Pêcheux, 1983) é que se passou a levar em conta o papel determinante do interdiscurso.

⁴⁵ Utilizo esta palavra no sentido que lhe atribuiu Possenti (1993).

e o que se esquece, o que é deixado de fora, mas que, igualmente, constitui nosso dizer. Essa relação instaurada na interface entre o que permanece e o que escapa já foi anteriormente analisada por Courtine (2006a), para quem, ao particularizar suas reflexões para o domínio do discurso político, uma das características da memória é, de um lado, manter os traços identitários de um dado discurso, ao mesmo tempo em que outros serão mantidos à distância, num estado de semiausência, na medida em que poderão a qualquer tempo ser retomados e/ou restaurados. Tal condição, ao repousar sobre uma forma de inscrição simultaneamente *pletórica* e *lacunar*, é que irá permitir a existência, segundo este autor, de “enunciados que permanecem em vigília, dos quais podemos até perder a memória, e que, no entanto, não estão dissipados, podendo reaparecer, quando for preciso” (p.88).

Assim, a noção de memória discursiva coloca em cena a necessidade de consideração daquilo que o mesmo Courtine (2009), em outro texto, chamará de *pluralidade dos tempos históricos*, que, ao fazer a memória irromper no acontecimento – ou, nas palavras do próprio autor, ao entrelaçar passado e presente sob os auspícios do inter e do intradiscurso⁴⁶ -, articula a existência instável e simultânea de tempos curtos, associados à instauração de um dado acontecimento que se atrela ao processo enunciativo formulado no presente, e de tempos de longa duração, marcados pelo ressurgimento de enunciados que, reatualizando o passado, constituem o saber próprio a uma dada FD.

Tal regime de convivência entre distintas inscrições temporais constitui, a meu ver, um ponto privilegiado para a observação da instabilidade no processo de escrita dos memoriais produzidos pelas professoras, de vez que, questão crucial para quem não enxerga a linguagem como pura transparência de sentidos, essa tautocronia entre ausência e presença - marcada numa materialidade discursiva feita, a um só tempo, de produtos enunciativos tomados do passado e de um processo, também enunciativo, de reatualização elaborado no presente – possibilita aferir como se marca no processo de escrita desse gênero discursivo não somente a dinâmica instavelmente constitutiva entre a lembrança e o esquecimento, mas, sobretudo, o modo como se define, a partir de condições de produção promotoras da

⁴⁶ O exemplo fornecido pelo autor é bastante elucidativo dessa dinâmica estabelecida entre memória e discurso. Com efeito, em meio ao acontecimento que representou uma reunião do Partido Comunista Francês que, realizada em junho de 1976, tinha como um de seus objetivos retomar a chamada ‘política da mão estendida’, em cuja palma se tencionava amparar principalmente os votos dos cristãos, a memória irrompeu sob a forma de um enunciado que, causando estupor na assistência, evocava uma condenação há muito proferida pelo papa Pio XI: *O comunismo é intrinsecamente perverso*. É neste sentido que, para o autor, ao “romper por meio da lembrança de uma fórmula ritual [...], a memória se inscreve contraditoriamente na atualidade de um acontecimento” (*op.cit.*: p.104).

circulação de formulações anteriormente já enunciadas (COURTINE, *op.cit.*, p.104), a tensão entre a emergência de um produto – os memoriais propriamente ditos – e o acontecimento resultante de seu processo de inscrição que, sob a forma de uma memória discursiva, permite recuperar os rastros de uma história materializada sob um regime de continuidades, mas também de necessárias rupturas.

1.6 Memória e gêneros do discurso: ou: a tessitura do tapete de Penélope

Dada a polissemia de que esse termo é revestido, a própria palavra “gênero” pode representar um primeiro passo para a apreensão da instabilidade, ao menos daquela relacionada a um aspecto constitutivo de todo signo linguístico: sua propensão aos deslizamentos de sentido. Com efeito, qualquer consulta que se faça a um dicionário revelará que as diferentes acepções atribuídas ao termo não apenas denotam diferentes percursos semânticos, como também as diferentes esferas discursivas em que ele circula.

Para Leblond & Wasiolka (2009), “este conceito figura hoje em diversos domínios da pesquisa, mas não é utilizado da mesma maneira nas diferentes disciplinas⁴⁷” (p.10). Ainda a propósito da fluidez característica do termo, Duarte (2009) sustenta que muitas das dificuldades (instabilidades?) em se definir o termo encontram-se em sua vocação classificatória, o que explicaria a necessidade que temos de se lhe atribuir, como tentativa de domesticação de sua natureza fugidia e inconstante, um qualificativo. Para o autor, por se tratar de um “termo classificatório bastante tênue, ele implica efetivamente, de modo quase sistemático, a distinção de um campo de aplicação (gênero literário, gênero estético, gênero linguístico) [...]”⁴⁸ (p. 27). No limite, o emprego de certos neologismos, como ‘genericidade’ e ‘intergenericidade’ (HEIDMANN, 2010) representariam tentativas análogas dessa utopia de circunscrição e delimitação de sentidos.

Faraco (2009), por sua vez, também se posicionando em relação a essa natureza indômita da palavra, lembra que ela, em função de sua etimologia, aponta, ao mesmo tempo, para as ideias de produto e de processo, razão pela qual a noção de gênero serve “como uma unidade de classificação para reunir entes diferentes com base em traços comuns” (p.123). Desta passagem, destaco duas questões importantes: *a)* a própria dificuldade em se apreender

⁴⁷ « Ce concept est aujourd’hui mis en oeuvre dans des domaines divers, mais il ne s’entend pas de la même manière dans les différents disciplines [...] ».

⁴⁸ « Comme terme classificatoire assez flou, il implique effectivement, de manière presque systématique, la distinction d’un champ d’application (genre littéraire, genre esthétique, genre linguistique [...]) ».

um objeto localizado no interregno entre o estável (aqui, o gênero enquanto produto, numa etapa historicamente depreensível de sua constituição) e o instável (neste caso, apontando para o gênero enquanto processo); *b*) a tentativa de resumir e de agrupar um conjunto com base em traços de proximidade - embora importante, já que contraparte do próprio processo de constituição de um dado gênero - não impede que as diferenças também possam ser constitutivas desse mesmo processo de identificação, uma vez que, conforme observa Heidmann (2010), a percepção de aspectos comuns “não nos obriga a generalizar esses traços para constituir universais” (p.64).

Para além da consideração da palavra, é mister apreender, na própria noção de gênero – ao que parece, também arredia a todo esforço de circunscrição -, a presença de uma zona de instabilidade, da qual a tentativa de alguns autores em designar-lhe um espaço de atuação bastante preciso e domável – separando-a, por assim dizer, das antigas retórica e poética - talvez constitua um bom referencial.

Machado (2005), por exemplo, localiza a raiz dessa mudança de perspectiva – a meu ver, trata-se de uma percepção da instabilidade – no surgimento da prosa comunicativa, cuja emergência “passou a reivindicar outros parâmetros de análise das formas interativas realizadas pelo discurso” (p.152). Segundo a autora, encontra-se nesse *processo de prosificação da cultura* o ponto de partida mediante o qual “as formulações sobre os gêneros discursivos distanciam-se do universo da teoria clássica criando um lugar para manifestações da heteroglossia” (*idem, ibidem*). De minha perspectiva, encontra-se nesta ruptura o elemento que, ao diluir as fronteiras que separam/aproximam as diversas vozes sociais - marcadas por um convívio dinâmico, tenso e instável -, também servirá para atenuar os limites existentes entre os próprios gêneros discursivos.

Desse modo, como resultado dessa mudança de paradigma – cuja principal consequência foi a passagem de uma perspectiva de estudos mais voltada para as propriedades formais dos gêneros para outra, mais atrelada a sua função -, se na antiguidade clássica a noção de gênero, considerada como produto, associava-se a uma maior *estabilidade*, o uso atual que se faz de tal noção, ao apontar para uma perspectiva mais processual, parece abrir espaço para a consideração da *instabilidade* presente nesse processo, não apenas porque, de acordo com Faraco (*op.cit.*), “o abalo da teoria clássica dos gêneros pôs esse tema numa permanente crise” (p.124), mas, principalmente, porque a assunção de um viés que tome como ponto de partida o processo, sem privilegiar o produto, possibilita destacar os aspectos

constitutivos dos gêneros, bem como as diferentes vozes sociais que, ao apontar para outras esferas e outros gêneros, inscrevem-se nesse mesmo processo.

Adam e Heidmann (2011), ao retomarem o percurso já aberto por Schaeffer (1989), defendem a passagem da noção de gênero – de sua perspectiva, estática – para a noção mais dinâmica de *genericidade*. De minha parte, vislumbro nessa transposição desenvolvida pelos autores uma tentativa exitosa de não conter e/ou circunscrever os limites estabelecidos pelas zonas fronteiriças que, marcadas por uma profunda instabilidade, mais aproximam do que separam os gêneros discursivos. Para os autores, é preciso, pois, admitir que todo texto participa de um ou de vários gêneros, uma vez que “desde que há texto [...] há efeito de genericidade – isto é, inscrição dessa sucessão de enunciados numa classe de discurso” (p.18). Tal proposição concede à noção de gênero uma posição de destaque e proeminência nos estudos da linguagem, na medida em que procura tornar indissociáveis as relações entre língua e discurso.

Além disso, encontra-se nesse posicionamento assumido pelos autores outro aspecto que trago para minhas considerações a propósito da instabilidade genérica, qual seja, o fato de que “a genericidade permite pensar a participação de um texto em vários gêneros” (p.20), constatação que nos possibilita apreender a fluidez de um processo a partir do qual o menos importante será circunscrever o *pertencimento* de um enunciado a um dado gênero, encerrando-o, assim, em categorias pré-fixadas (amarras), do que “observar as potencialidades genéricas que o atravessam – sua participação em um ou vários gêneros –, levando-se em conta pontos de vista tanto autoriais quanto autoriais e leitoriais” (*idem*, p.21).

Tal observação nos obriga a considerar que todo gênero está sujeito a *pontos de deriva* depreensíveis em suas diversas grades interpretativas, ou seja, sua instabilidade constitutiva releva de seus agentes situados no condicionamento histórico determinante de suas diferentes formas de recepção e de leitura. Assim, mais regulados por práticas sociodiscursivas do que por regras morfossintáticas da língua – o que, por si só, define uma variável para as relações entre estabilidade e instabilidade –, os autores destacam o fato de os gêneros serem *categorias dinâmicas* em seu incessante processo situado entre a repetição e a variação. Desse modo, será justamente essa inscrição histórica dos gêneros discursivos a responsável pelo fato de haver gêneros menos afeitos ao que se poderia chamar de *instabilidade genérica* – como, por exemplo, as receitas médicas ou formulários para declaração do imposto de renda – e outros que lhe serão mais sensíveis, caso dos debates televisivos e das narrações esportivas.

Esse duplo pertencimento, ao ancorar os gêneros em uma zona, a um só tempo, de dispersão e de fixação, obriga-nos, segundo os autores, a que consideremos os gêneros discursivos não a partir de um “raciocínio abstrato, fundado na recuperação de um conjunto de propriedades definidas [mas sim] de agrupamentos por ‘ares de família’” (*op.cit.*, p.25), devendo-se destacar, contudo, que essa imagem fundada na ideia de parentesco traz uma vantagem acessória à tese da instabilidade genérica, visto que – à maneira dos próprios laços de família, muitas vezes mais frouxos do que nosso pensamento acostumado a ortodoxias gostaria de admitir – também os gêneros vivem e revivem de relações (i)legítimas que sempre os reaproximam de outras vozes discursivas atuantes em seu processo constitutivo.

Por fim, os autores propõem que o regime de genericidade, por meio da atuação de forças centrípetas e centrífugas que tensionam permanentemente essa constituição, atravessa os gêneros discursivos em suas dimensões *textual* e *transtextual*, as quais “asseguram a unidade e a irredutível singularidade de um dado texto [mas também] abrem todo texto para vários outros textos” (*idem*, p.26). Tal relação de força entre o que mantém, num impulso centralizador, determinadas características genéricas e o que, em sentido contrário, aponta sempre para outros gêneros, a partir de um movimento de descentralização, põe em evidência o diálogo entre os elementos estáveis e instáveis desse processo, como também a necessidade de considerarmos essas forças em relação de reciprocidade, aspecto que, no limite, impõe que qualquer traço de instabilidade seja tomado em função do que seria a configuração estável de dado gênero.

Uma outra entrada para a consideração do instável no domínio dos gêneros discursivos já se encontra inicialmente formulada numa observação feita por Maingueneau (2010), a propósito da diversidade de concepções que essa noção carrega. Com efeito, para o autor, embora suas origens remontem às antigas retórica e poética, a forma atual de tratamento dos gêneros traz a seu estudo um caráter de novidade, em função, principalmente, do condicionamento sócio-histórico que atravessa toda e qualquer abordagem que se faça a respeito dessa noção.

Tal constatação, ao apontar para uma forma de instabilidade já inscrita nos diferentes pontos de vista a partir dos quais, ao longo da história, um mesmo objeto de estudo pode ser apreendido e transformado, parece receber um impulso ainda maior quando o autor, após frisar a instabilidade presente nas diferentes concepções atreladas à noção de gênero, observa que “sem dúvida, nem todos os estudiosos concordam com a maneira como os gêneros devam ser analisados, mas aquilo a que eles se referem ao usar essa noção é bastante

estável” (p.130, grifo meu). Em outras palavras, o diálogo entre estabilidade e instabilidade, no tocante aos gêneros discursivos, já se encontra marcado no próprio posicionamento que se pode assumir em relação a esse objeto de estudo.

A instabilidade, no entanto, para além dessa limitação – que reduziria as diferenças e, conseqüentemente, a instabilidade a uma mera questão de divergências quanto à forma de considerar um dado objeto -, pode ser apreendida no próprio modo de funcionamento dos gêneros discursivos.

Maingueneau (2008), por exemplo, ao refletir sobre o estatuto dos gêneros do discurso, observa que “na medida em que os gêneros são instituições de fala sócio-historicamente definidas, sua instabilidade é grande, e eles não se deixam apreender em taxonomias compactas” (p.116), peculiaridade que releva não somente do fato de os gêneros encaixarem-se, com certa frequência, “uns nos outros [como também] de um mesmo texto encontrar-se geralmente na intersecção de múltiplos gêneros” (MAINGUENEAU, 1997: p.35).

A fim de captar, pois, a dinamicidade que preside a sua emergência, o autor tratará os gêneros discursivos a partir de uma interrelação tripartite situada no interior das chamadas *cenas de enunciação* de um texto. Com efeito, atrelada à dimensão pragmática a que todo discurso está sujeito, a primeira dessas cenas de fala corresponde ao que o linguista francês chama de *cena englobante*, a qual, como o próprio nome sugere, instaura um espaço de interpelação – a meu ver, no sentido ideológico do termo, ainda que o autor insista no viés meramente pragmático presente no reconhecimento do tipo de discurso com o qual o sujeito se defronta⁴⁹ - dentro do qual o(s) sujeito(s) inevitavelmente serão situados nos limites impostos por certa conjuntura social e de acordo com certo quadro espaço-temporal⁵⁰.

Embora, como o próprio autor assinala, a cena englobante não seja “suficiente para especificar as atividades discursivas nas quais se encontram engajados os sujeitos” (*idem, ibidem*), vale a pena destacar o quão de antemão definido pelo estatuto sócio-ideológico, que

⁴⁹ Isso parece ficar particularmente claro na seguinte passagem: “Quando recebemos um panfleto de rua, devemos ser capazes de determinar se se trata de algo que remete ao discurso religioso, político, publicitário, etc [...]” (2008: p.115, grifos meus). Ora, a presença de um modalizador epistêmico (*dever*) no excerto em questão implica a existência de sujeitos extremamente esclarecidos e sabedores dos mecanismos – histórico e ideológicos – que os englobam. Embora nem tudo seja mero assujeitamento, creio, com Pêcheux (2002), que não descobrimos o real, na medida em que “a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra” (p.29).

⁵⁰ Um exemplo é o próprio panfleto de rua, cujos limites materiais mais visíveis – o papel que lhe serve como suporte, mas também as cores e as escolhas tipográficas que participam do processo de composição desse gênero discursivo – devem ser considerados à luz de uma cena enunciativa inexoravelmente mais abrangente: o discurso publicitário.

literalmente o engloba, já se encontra o processo constitutivo dos gêneros discursivos propriamente ditos, os quais irão constituir aquilo que o autor chama de *cena genérica*. Neste nível, ao definir o papel dos participantes, os gêneros discursivos implicarão, segundo Maingueneau (*op.cit.*), “um contexto específico: papéis, circunstâncias (em particular, um modo de inscrição no espaço e no tempo), um suporte material, uma finalidade, etc” (p.116).

Em que pese novamente sua saliência assumidamente pragmática, esse modo de circunscrição apresenta o mérito de destacar a não contingencialidade dos gêneros do discurso, porquanto indica que sua emergência, para além do meramente casual, provém da instalação de determinados limites que, desde sempre inscritos em sua materialidade discursiva, apontam para o fato de que os gêneros discursivos encontram-se “correlacionados às condições específicas e às finalidades de cada esfera de atividade” (FARACO, 2009: p.126).

Por fim, ao lado desse espaço de contornos mais estabilizados, representado respectivamente pelas duas cenas anteriores – a *cena englobante* e a *cena genérica* –, Maingueneau (2008) propõe a existência de uma cena de fala caracterizada por um grau acentuado de fluidez e instabilidade: a *cenografia*. Aqui, ao mobilizar discursos pertencentes a outros gêneros e, como o próprio autor define, sendo ao mesmo tempo “*origem e produto do discurso*” (p.118, *itálicos no original*) – aspectos que acrescem a essa cena de fala um inequívoco traço de instabilidade –, a cenografia, escapando das duas constrições anteriores e sendo instituída pelo próprio discurso, tem como principal função encerrar o leitor numa *armadilha*, uma vez que contribui para que o texto, no qual essa cena se inscreve, pareça aquilo que, de fato, ele não é. Neste sentido, o discurso cenográfico – e o termo, advindo da esfera teatral, não deixa dúvidas sobre o cunho de representação que essa cena possui⁵¹ –, ao permitir que um dado texto possa inscrever-se na interface de dois diferentes gêneros discursivos, tem o propósito de “convencer instituindo [e simulando] a cena de enunciação que o legitima” (*idem*, p.117)⁵².

No limite, situa-se nesta cena de fala o traço responsável pela maior ou menor flexibilidade dos gêneros discursivos, haja vista que, para o autor, estes, ao se distribuírem numa linha contínua, captariam desde os gêneros (pouco numerosos) não afeitos a

⁵¹ Vale notar que essa confluência entre a pragmática - nomeadamente a que é tributária da teoria dos Atos de Fala proposta pelos filósofos de Oxford, da qual John Austin pode ser considerado seu mais conhecido representante –, e o teatro foi destacada pelo próprio Maingueneau (1997), para quem “apoiando-se em modelos emprestados do direito, do *teatro* ou do jogo, a pragmática tentou inscrever a atividade da linguagem em espaços institucionais” (p.29, grifo meu).

⁵² O autor fornece, como exemplo, os libelos jansenistas de Pascal, os quais, por meio de uma cena epistolar, apresentam-se como ‘cartas’ endereçadas a um amigo na província.

cenografias, já que limitados a sua cena genérica, até aqueles que, dada sua natureza, exigiriam a *escolha* de uma cenografia, situando-se, entre esses polos, “os gêneros susceptíveis de cenografias variadas, mas que, *na maioria das vezes*, limitam-se a sua cena genérica de rotina” (*op.cit.*, p.119, itálicos do autor).

Sem negar que a cenografia possui, de fato, uma maior tendência à fluidez, fazendo com que os gêneros acusem, ao menos aparentemente, a aproximação entre diferentes cenas genéricas, não vejo tal instabilidade presa unicamente a essa cena de fala, seja porque sua proeminência parece conferir excessivo destaque a aspectos provenientes dos domínios da pragmática – em cujo cerne repousa o pressuposto de sujeitos amplamente conhecedores das regras enunciativo-discursivas –, seja porque traços de uma certa movência podem ser igualmente captados na própria cena englobante, que, ao repropor as tramas de uma sociedade – de que a cena genérica, ao também materializar essa fluidez, é caudatária –, reconfigura as coerções sócio-históricas a que todo gênero discursivo estará sujeito. Dito de outro modo, o fato de um determinado discurso ser mais ou menos propício à diversidade cenográfica não se vincula, a meu ver, por si só, à liberdade do sujeito em manipular – e/ou montar *armadilhas* –, a fim de capturar seus leitores ou ouvintes nas artimanhas textual-discursivas, mas sim (ou, no mínimo) a um movimento inicialmente localizado na própria conjuntura sócio-histórica, a qual poderá/deverá referendá-lo, ou não⁵³.

É em Bakhtin (2003), no entanto, que se encontram as principais vias de acesso para a apreensão do diálogo entre produto e processo no tocante aos gêneros do discurso, ou, dizendo de outro modo, para a delimitação do fenômeno da instabilidade. Apesar de ter formulado muito tempo antes suas impressões acerca da fluidez característica dos gêneros, será no texto *Os gêneros do discurso* que o pensador russo, ainda que sob a aura contraditória

⁵³ À guisa de exemplo, a encenação calorosa com que certos anúncios publicitários convidam-nos ao consumo – nos quais sobressai um tom coloquial de acolhimento e de preocupação quase paternal – não advém tão-somente da encenação de uma fala ardilosamente armada para o convencimento do consumidor, mas sim de suas próprias condições de realização, situadas, aqui, no plano infraestrutural da sociedade, na medida em que nosso modelo social (fundado sobre a concorrência, bem como sobre a tentativa de perenização de marcas e de mercadorias postas à venda), ao precisar adaptar-se continuamente às novas demandas de oferta e de procura, de que a emergência de uma nova classe social representaria apenas um tímido exemplo, abre terreno para a instalação de novas formas de atualização, de que as cenas genéricas e, facultativamente, a cenografia, constituiriam sua mais visível materialidade expressiva. Em outras palavras, a assunção de novas exigências no plano socioeconômico determinam as cenografias, cuja virtude está no fato de captar, sob a forma de cenas genéricas que se cruzam, os rastros instáveis das alterações ocorridas na base material da sociedade.

do inacabamento⁵⁴, ocupar-se-á mais detidamente da especificidade dessas formas *relativamente estáveis de enunciado*.

Com efeito, a instabilidade já pode ser captada na importante distinção que o autor estabelece entre, de um lado, a estaticidade dos aspectos ligados à *oração* – tributária da doutrina saussuriana fundamentada na língua como sistema de signos e formas interligadas – e, de outro, aqueles que se atrelam à extrema mobilidade e fluidez dos *enunciados*, uma vez que estes, filiados à concretude da vida e não à mera (ainda que necessária) *abstração científica*, relevam da especificidade das condições históricas em que foram produzidos.

Desse modo, ao contrapor os enunciados genéricos às formas fixas da língua, Bakhtin (*op.cit.*) propõe que “as formas de gênero [...] são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua” (p.283), aspecto que, ao colocar em relevo o elemento instável presente na própria constituição dessas formas típicas de enunciado, abertas, pois, a um constante processo de *reacentuação*, rompe de forma decisiva com a divisão estanque proposta por Saussure – baseada, como se sabe, na rígida contraposição entre *langue* e *parole* –, na medida em que a singularidade do enunciado irá pressupor a convivência simultânea (portanto, instável) de traços advindos tanto da individualidade do falante, como também daqueles que são impostos pelas constrições a que se sujeita o processo de produção de um determinado gênero discursivo.

Além disso, a cavaleiro da complexidade que envolve a natureza do enunciado, é possível captar a relação instável entre produto e processo na aproximação que Bakhtin (*idem*) irá propor para, de um lado, os chamados *gêneros primários*, predominantemente orais, surgidos da imediaticidade das esferas cotidianas de comunicação (por exemplo, as conversas familiares, os diálogos entre amigos, etc.) e, de outro, os *gêneros secundários*, predominantemente escritos, caracterizados por um mais complexo enredamento de suas formas (por exemplo, os romances, os artigos científicos, os tratados filosóficos, etc.).

Contudo, longe de constituírem grupos mutuamente excludentes e/ou incomunicáveis, cumpre salientar que essa distinção operada pelo autor antes promove a inter-relação do que a separação absoluta de seus elementos constituintes, porquanto em seu processo formativo os gêneros secundários “incorporam e reelaboram diversos gêneros

⁵⁴ Segundo Faraco (*op.cit.*) o referido texto, produzido provavelmente entre os anos de 1952/1953, e que só viria a ser publicado na Rússia em 1979, traz indícios de um trabalho fragmentário, razão pela qual alguns estudiosos afirmem “tratar-se da parte inicial de um livro a que o autor pretendia se dedicar, retomando com mais detalhes questões levantadas brevemente naqueles textos do Círculo da segunda metade da década de 20” (p.121). Vale destacar, aqui, a relação entre continuidade e descontinuidade não apenas no traço de inacabamento da própria obra, já acima mencionado, como também na tessitura de uma reflexão cujo processo estendeu-se, se não por toda vida, ao menos durante o curso de muitos anos.

primários (simples) que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata” (p.263). No limite, tal postulado nos possibilita observar que, para além de qualquer rigidez ou engessamento de suas fronteiras, os gêneros discursivos, a partir dessa perspectiva que capta o contínuo em sua necessária relação com o descontínuo, apontam para a própria circularidade – e instável dependência – característica das esferas sociais em que estes são produzidos.

A proeminência, portanto, dos aspectos sócio-históricos sobre os elementos meramente formais dos gêneros (discursivos!)⁵⁵ permite surpreender outro ponto de instabilidade na própria riqueza de nuances que esses *tipos relativamente estáveis de enunciado* vão adquirir no confronto com os campos da atividade humana nos quais eles se produzem, uma vez que:

“esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, *op.cit.*: p.261).

Na passagem, percebe-se que os traços mais peculiares de um dado gênero discursivo, responsáveis por sua idiossincrasia distintiva em relação aos demais gêneros, são forjados a partir de um movimento de instabilidade que prevê, desde sua gênese e a um só tempo, o confronto entre elementos internos, associados aqui ao que Bakhtin (*idem*) chamou de *traços gerais dos gêneros discursivos* (p.262), isto é, o *conteúdo temático*, a *construção composicional* e o *estilo* – também susceptíveis de variação -, e fatores externos, compreendidos, desta feita, pela necessária consideração do campo a que os gêneros encontram-se condicionados.

Dito de outro modo, uma vez que os gêneros acham-se em constante diálogo com gêneros provenientes de outras esferas de comunicação – sendo, por assim dizer, “uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto” (BAKHTIN, *op.cit.*, p.298) -, seus traços constitutivos, nos quais vislumbro um espaço privilegiado para a observação da instabilidade,

⁵⁵ A entonação expressiva, marcada aqui pela pontuação, remete ao fato de ser surpreendente, nesse sentido, o modo como o discurso pedagógico se apropriou, sobretudo, dos aspectos formais presentes nos gêneros do discurso, em detrimento dos elementos de ordem social e histórica, opção que vai justamente a contrapelo da ruptura que as reflexões de Bakhtin representaram neste campo de análise.

mostram-se permeáveis aos diversos matizes desse processo de *reacentuação*, isto é, às *tonalidades dialógicas* que impregnam e instabilizam o modo de constituição de um dado gênero discursivo, também no que se refere aos seus traços distintivos⁵⁶.

Encontram-se, pois, na precedência do histórico sobre o formal as raízes mais profundas da movência e da extrema fluidez que caracterizam e determinam a singularidade dos gêneros discursivos, sendo esta primazia que permitirá focalizar suas propriedades não como sincronias absolutamente fixas, mas sim como o resultado de uma sempre virtual abertura a um constante processo de *remodelagem*, isto é, a “contínuas transformações [...], precisamente porque as atividades humanas são dinâmicas, e estão em constante mutação” (FARACO, *op.cit.*, p.127).

A assunção desse paradigma permite ressaltar que, aos traços *estáveis* de um gênero discursivo, associa-se não apenas uma memória responsável pela atualização de certas propriedades formais tendencialmente mais fixas - a que todo gênero, sob os auspícios de uma *relativa estabilidade*, deve obedecer -, mas também as tramas de um processo que, aberto à constante reatualização dessas mesmas formas, convida os gêneros a uma contínua e necessária renovação, aspecto já destacado pelo próprio Bakhtin (*apud* FARACO, *op.cit.*), para quem todo “gênero é e não é sempre o mesmo, é sempre novo e velho simultaneamente, vivendo no presente, mas tendo sempre a *memória* de seu passado, das suas origens” (p.128, destaques acrescidos).

Assim, qual o mítico tapete tecido e retocado por Penélope, esposa do lendário herói de *A Odisseia*, considero os gêneros discursivos, particularmente aqueles que se produzem sob a égide das memórias⁵⁷, o resultado de um constante e ininterrupto processo de

⁵⁶ Para Beacco (2004), é possível caracterizar os gêneros discursivos a partir desses traços linguísticos que lhes são constitutivos - o que, no entanto, longe de enfeixar-lhes em pretensiosos e normativos contornos, seria pouco produtivo -, uma vez que essas categorias “são de uma rentabilidade descritiva bastante *variável* de acordo com o gênero considerado”(p.115, *itálico* sob minha responsabilidade). Para o autor, as normas que definem os gêneros - uma vez que atreladas às suas condições de produção - corresponderiam de forma mais apropriada a normas de *comportamento verbal* e não de um *comportamento linguístico*, razão pela qual, segundo ele, os gêneros, mesmo quando considerados a partir do modelo do qual precedem, isto é, mesmo quando comparados intragenericamente, apresentar-se-iam “intrinsecamente diferentes entre si, a ponto de não parecerem possuir as mesmas formas de estruturação”(p.114). No original: « [...] intrinsèquement différents entre eux parce qu'ils ne semblent pas présenter les mêmes formes de structuration ».

⁵⁷ Benjamin (1929/1985), ao deter-se sobre a obra de Marcel Proust, mais precisamente sobre a forma de inscrição na trama narrativa do que se convencionou chamar de *memória involuntária*, também faz menção à personagem Penélope, quando aborda as relações entre reminiscência e esquecimento. No entanto, para o autor, diferentemente da rainha de Ítaca, que desfaz à noite o trabalho realizado durante o dia, a rememoração espontânea surgida na obra do escritor francês parece surgir como uma espécie de inversão desse trabalho, na medida em que a “cada manhã, ao acordarmos, em geral fracos e apenas semiconscientes, seguramos em nossas mãos apenas algumas franjas da tapeçaria da existência da vida, tal como o esquecimento o teceu para nós” (p.37). A citação dessa passagem explica-se menos em função do reforço

tessitura e de reelaboração de suas tênues fronteiras, sempre renegociadas, em cujos fios dessa trama, interminavelmente (re)feita e (re)construída a partir da inter-relação entre elementos estáveis e instáveis, pode ser captado o diálogo estabelecido entre os traços distintivos formais – que procuram consolidar, ainda que *relativamente*, o produto de um dado gênero – e os elementos provenientes da esfera em que determinado gênero foi produzido, representada, aqui, pelo fatores sócio-históricos que constroem, mas que também redefinem suas fronteiras genéricas.

Tais reflexões nos auxiliam a compreender por que os memoriais produzidos pelas professoras apresentam diferenças tão marcantes entre si, quer consideremos seus aspectos composicionais ou estilísticos, quer nos debruçemos sobre seus domínios de sentido, caracterizados por seu conteúdo temático.

Isto posto, acredito, com Fiorin (2008a), que, no processo de consideração de um dado gênero, o mais importante é ter em conta a “compreensão do processo de emergência e de estabilização dos gêneros, ou seja, a íntima vinculação do gênero com uma esfera de atividade” (p.63), do que se depreende que, menos relevante que circunscrever, de forma caprichosamente rigorosa, as fronteiras *temática*, *composicional* e *estilística* de um gênero, é preciso mostrar os pontos em que essas pretensas zonas fronteiriças falham e apontar, ainda, para as razões que, ao provocar a mobilidade de seus traços constitutivos, salientam espaços, no processo de constituição dos gêneros, para a percepção da interface entre produto e processo, em cujo movimento, a meu ver, inscrever-se-á a instabilidade genérica.

Já no que tange às práticas de ensino de escrita, em cujo regaço ainda repousa uma tradicional visão estabilizada dos gêneros discursivos, a consideração da relação entre produto e processo permite sejam observados não somente os usos consagrados característicos de determinados gêneros - que lhe conferem, por assim dizer, um estágio *relativamente estável* em seu processo constitutivo -, como também, conforme assinala Corrêa (2013a), os necessários “cruzamentos com outros gêneros, submetidos à história de relação entre esferas de atividade, instituições e práticas sociais” (p.87), aspecto que, para o autor, além de possibilitar a observação da escrita na escola “não apenas como a internalização de gêneros estáveis, mas, também, como o processo de internalização desses gêneros pelo escrevente” (*idem, ibidem*), também faculta, ainda segundo este autor, a visualização de uma heterogeneidade constitutiva a partir da qual os gêneros - em um processo de emergência que

argumentativo que sua aparição representa, mormente no que se refere à referência que se faz à personagem mítica em questão, do que como forma de mostrar que as memórias – mas, também, os gêneros discursivos - se constituem a partir de um trabalho que se realiza na interface que conjuga lembranças e esquecimentos.

une, a um só tempo e ininterruptamente, a (tentativa) de fixação de uma estrutura ao sempre presente ineditismo de um acontecimento - “aparecem ora em sua gênese, ora como reminiscência longínqua de gêneros já conhecidos” (*ibidem, ibidem*).

CAPÍTULO 2 As professoras e suas memórias: uma metodologia para a apreensão da instabilidade

“A humanidade só está indefesa quando não mais possui experiência nem memória”

Elias Canetti

2.1 Por que *memórias* de professoras?

De início, é preciso destacar, abrindo espaço, assim, para a consideração dos sujeitos-escreventes desta pesquisa, que os textos representativos do *corpus* constituíram-se na interface das *memórias* enquanto processo – entendidas, aqui, em um dos seus sentidos, como a recuperação de fatos passados pela lembrança -, bem como dos memoriais propriamente ditos de *professoras alfabetizadoras*, neste caso, enquanto produto, aspecto que, por sua dualidade, já se define como um primeiro modo de lidar com a instabilidade marcada na constituição do material. Quanto ao que se refere a estas formas de qualificação (*professoras alfabetizadoras*), trata-se de duas delimitações importantes que merecem uma explicação, à guisa de ressalva, já que incidem significativamente sobre as construções de sentido presentes nos textos, que não foram produzidos por alguém situado, como diria Álvaro de Campos, *fora do tempo e do espaço*, mas sim por sujeitos posicionados a partir de uma localização espaço-temporal bastante específica.

Dizendo de outro modo, os textos que constituem o *corpus* não são ‘apenas’ *memórias*, o que as faria como que repousar sobre um terreno por demais amplo, genérico e impessoal, mas sim um gênero discursivo (o memorial) produzido por *professoras alfabetizadoras* a partir de um contexto sócio-histórico que, se por um lado, o restringiu – uma vez que determinou os sentidos aí veiculados -, por outro, possibilitou-lhes o caráter nada desprezível da singularidade constitutiva presente em todo e qualquer acontecimento discursivo.

E o que dizer sobre essas *memórias*? Mais do que isso: por que dizê-las? O que há de tão especial assim nesses textos, a ponto de justificar seu ingresso como tema de pesquisa, seu lugar (legítimo?) em um campo de análise que poderia ocupar-se de um material mais ‘nobre’, mais promissor? Creio que as duas circunscrições apontadas acima – o fato de serem, primeiramente, *professoras*, e, mais que isso, *alfabetizadoras* – já nos permitem (e nos obrigam a) abrir espaço para algumas possíveis reflexões. Antes de mais nada, contextualizemos, pois, essas *memórias*, de modo a traçar seus percursos históricos e a espessura discursiva de seu acontecimento.

De início, vale lembrar que, no ano anterior ao da escrita desses textos, em 2005, estava em curso um intenso debate revisionista acerca dos métodos de alfabetização mais eficazes (global ou fônico). Muitas revistas voltadas para o ensino trouxeram assuntos

relacionados a essa questão, sendo útil observar que, já no início de 2006, o Jornal “Folha de São Paulo”, em sua edição de 18 de fevereiro, exibiu uma matéria, em sua seção “Tendências e debates”, na qual se opunham as opiniões de dois educadores (Telma Weisz e João Batista Araújo e Oliveira), que versaram, a partir de posicionamentos divergentes, sobre o referido tema.

Tal discussão ajuda a compreender, mas principalmente a situar e delimitar, alguns aspectos referentes ao quadro social, histórico e político no qual os textos produzidos de saída já se inscrevem: com efeito, eles parecem surgir envoltos por uma atmosfera polêmica, pensada, aqui, como o resultado da instauração de um regime discursivo em que a fala assumirá um tom de declarada refutação e/ou aceitação. Para Maingueneau (2005), nesse processo de *interincompreensão generalizada*, cada “discurso repousa, de fato, sobre um conjunto de semas repartidos em dois registros: de um lado, os semas ‘positivos’, reivindicados; de outro, os semas ‘negativos’, rejeitados” (p.103). É, portanto, nesse espaço instável, a partir do qual “a cada posição discursiva se associa um dispositivo que a faz interpretar os enunciados de seu Outro traduzindo-os nas categorias do registro negativo de seu próprio sistema” (*idem, ibidem*), que se vai estabelecer a constituição e o confronto de formações discursivas que, ao remeterem, “para além delas mesmas, a descontinuidades sócio-históricas irreduzíveis” (*idem*, p.105), trarão as marcas dessa fissura constitutiva no próprio tecido textual-discursivo dos memoriais⁵⁸.

Além desse traço de instabilidade, marcado no processo de escrita dos memoriais mediante a inscrição dessas “zonas de interincompreensão recíproca” (MAINGUENEAU, *op.cit.*, p.104), a origem dos textos produzidos pelas professoras atrela-se a outros dois aspectos que, também, contribuíram para definir algumas das continuidades e descontinuidades de suas características temáticas: de um lado, trata-se de um texto motivado por questões (e pressões) de ordem econômica – a saber, os textos são o resultado da convergência de discursos que apelavam, de forma mais premente naquela época, mas ainda hoje, para a necessidade de o Brasil, na condição de um país emergente, aprimorar a formação de nossos educadores, a fim de produzir, conforme algumas das vozes características desse discurso, uma *mão-de-obra mais qualificada* - e não de um apelo social advindo dos próprios

⁵⁸ Modo privilegiado para a captação desses redutos de instabilidade, característicos do regime polêmico, são as citações – bem como os enunciados divididos (cf. COURTINE, 2006a) -, as quais, ao explicitarem o estatuto de alteridade na superfície discursiva, rompem, “por meio do corpo verbal do Outro, a continuidade do Mesmo” (MANGUENEAU, *idem*: p.112), colocando em relevo, mediante a heterogeneidade ‘mostrada’, o convívio conflituoso e instável entre o corpo citante e o elemento citado.

integrantes do magistério em prol de melhorias nas condições de exercício do magistério; em virtude desse aspecto, uma vez que “não se produzem enunciados fora das esferas de ação” (FIORIN: 2008a, p.61), o que temos é um gênero precipuamente institucionalizado, na medida em que, produzido a partir de condições bastante específicas e constritoras, sua característica basal talvez seja a de pertencer unicamente ao espaço que o fez surgir.

O que pretendo destacar, aqui, é que esse gênero discursivo já se encontra, em seu processo de emergência, condicionado e atravessado pela *voz institucional* da esfera de atividade em que foi produzido, uma vez que, ausentes as condições de produção que determinaram seu surgimento, suas condições de existência seriam afetadas, haja vista que a maioria dos professores – para não dizer todos - não veria qualquer motivo para produzir suas chamadas *memórias de alfabetização*, sendo oportuno observar a tal respeito que, para Pierre Nora (1993), ao fazer apelo a uma vontade geral de registro, a partir da qual todas as lembranças, como dóceis mercadorias em gôndolas de supermercados, precisam ser devidamente rotuladas e empilhadas, o processo de historicização de uma memória arquivística voltada à obsessiva consagração de lugares – traço, por assim dizer, característico do mundo contemporâneo⁵⁹ em que, numa articulação instável entre temporalidades, ao medo do desaparecimento do passado, somam-se a indagação do presente e a incerteza quanto ao futuro -, torna “a necessidade de memória uma necessidade de história [...], vivida como um dever e não mais espontaneamente” (p.14). Não será, aliás, outra a razão de as professoras terem sido *convidadas* a redigir suas memórias, e não apenas lembrá-las oralmente, o que lhes conferiu, assim, uma palpabilidade de arquivo marcada na própria base semiótica do texto escrito, já que, como assevera Nora, “menos a memória é vivida do interior, mais ela tem necessidade de suportes exteriores e de referências tangíveis” (*idem, ibidem*).

Isto posto, tomando por base as inúmeras tentativas de preservação da trajetória de professores, em cujo processo de emolduração e arquivamento de sua prática profissional já se vislumbram os traços do convívio instável entre a lembrança e o esquecimento - sobretudo porque, para Nora (*op.cit.*), “fala-se tanto em memória, porque ela não existe mais” (p.7) -, embora o fato de as escreventes serem alfabetizadoras também constituir um importante ponto de partida, concentrar-me-ei sobre o primeiro aspecto delimitador já apontado: as memórias

⁵⁹ A tal respeito, vale acrescentar que, para o autor, “nenhuma época foi tão voluntariamente produtora de arquivos como a nossa, não somente pelo volume que a sociedade moderna espontaneamente produz, não somente pelos meios técnicos de reprodução e de conservação de que dispõe, mas pela superstição e pelo respeito ao vestígio” (*op.cit.*, p.15).

que compõem o *corpus* desta pesquisa são de *professoras*. O que isto quer dizer? Mais especificamente, o que significa ser uma *professora*⁶⁰ não apenas neste, mas, ao que parece, em qualquer país? Que representações se lhe associam?

Adorno (2000), ao abordar questões relativas ao magistério e sua problemática, constata que, entre os universitários alemães recém-formados, existe um sentimento de repulsa em relação ao futuro que os espera. Segundo o autor, “Eles sentem seu futuro como professores como uma imposição, a que se curvam apenas por falta de alternativas” (p.97). Dentre os vários tabus que o filósofo associa ao professor e que determinam profundamente a imagem (negativa) que se faz desse profissional, destacam-se o atrelamento da “imagem do magistério a uma profissão de fome” (p.98); a falta de seriedade que lhe é atribuída por meio das representações sociais, principalmente quando o ofício de professor é comparado “com outras profissões acadêmicas como advogado ou médico” (p.99); sua falta de prestígio social, mormente quando se lhe compara o prestígio (em tudo desproporcional) do professor universitário, mas, acima de tudo, a construção negativa de sua imagem deve-se, principalmente, à função disciplinar que o professor, irremediavelmente, exerce sobre seus alunos, imagem esta que “representa o professor como sendo aquele que castiga o mais fraco, o aluno” (*idem*, p. 105)⁶¹.

Trazendo essas questões do imaginário acerca do professor para o contexto brasileiro, percebe-se que nossa realidade mantém alguns pontos de semelhança com aquela apontada pelo filósofo alemão, ainda que esse imaginário, como bem destacou Corrêa (1990) - longe de ser fixo e marcado por uma suposta estabilidade - constitua-se, sempre, a partir de dois fatores básicos: por meio dos aspectos que são mantidos em função de pressões históricas, mas também a partir de “traços novos que vão tomando força e recompondo o perfil do professor” (p.54).

⁶⁰ A opção, aqui, pelo substantivo feminino procura enfatizar o fato de a maioria absoluta dos professores do país, segundo estimativas do Ministério da Educação (MEC), pertencer ao sexo feminino, aspecto que, contraditoriamente, parece corresponder a uma representação de escola e de professora ainda em vigor, principalmente no Brasil, que prioriza, nos quadros do magistério, um tipo de tratamento maternal a partir do qual se espera, por parte da professora, não exatamente o exercício profissional de sua função, mas sim o acolhimento próprio de uma mãe, de uma cuidadora.

⁶¹ O reverso dessa ambivalência, mas que ainda ajuda a captar essa imagem dúbia, instável, de quem transita a um só tempo em diferentes espaços enunciativos, situa-se na constatação de que a valorização do professor tende a aumentar nos países nos quais, como aponta o autor, “o magistério é vinculado, como na China e entre os judeus devotos, à autoridade religiosa, enquanto a imagem negativa cresce com a dissolução dessa autoridade” (*op.cit.*, p.104).

Arroyo (2000), também ao lidar com esse imaginário relacionado ao professor, observa que “ser professor ou professora é carregar uma imagem socialmente construída. Carregar o outro que resultou de tudo” (p.30). Além disso, para o autor, existem múltiplas hierarquias de imagens que se associam ao magistério em função de diferenças salariais, de titulação, de carreira e do prestígio social vinculados a esses mesmos níveis. Ainda para o autor, haveria, no que se refere às professoras primárias, uma imagem mais definida socialmente, “com traços bastante feitos, onde predomina a competência para o ensino das primeiras letras e contas, mas sobretudo o carinho, o cuidado, a dedicação e o acompanhamento das crianças” (*idem, ibidem*). No entanto, continua o autor, embora esses traços tenham um reconhecimento bastante acentuado no imaginário social, deixam de conferir um estatuto profissional às professoras.

Ao que parece, e já restabelecendo o contato com o *corpus* desta pesquisa, tais questões suscitam importantes reflexões acerca não apenas da identidade profissional dos professores - cujos rastros feitos de história (e de instáveis contornos) os memoriais por elas produzidos ajudaram a reconstruir -, mas também a respeito de aspectos referentes à forma como essa história, bem como os diversos posicionamentos discursivos assumidos pelas professoras, marca-se no próprio processo de apropriação do gênero produzido por elas.

Desse modo, é tempo de destacar que a produção desse gênero discursivo – que, por sua própria natureza, estabelece dialogicamente um elo entre o passado e o presente - torna possível o acesso às histórias de vida dessas profissionais de ensino, bem como aos diversos espaços sociais da sua infância, cujo imaginário as lembranças procuram reconstruir. Acredito que tal aspecto tenha possibilitado não somente o resgate de fatos passados, como também a incursão pelos vestígios de uma vivência que, ao constituir o esteio para a formação da futura professora, serviu também para conceder a esta o direito à fala e à defesa de sua condição, contraditoriamente permeada por discursos que ora valorizam a atuação dessas profissionais, ora as empurram para um cenário de total desvalorização.

Para Goodson (2000), esse é o ingrediente que vem faltando quando se coloca em foco a trajetória de professores, havendo, portanto, a necessidade de “escutar a pessoa a quem se destina o desenvolvimento, isto é, as estratégias a estabelecer devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor” (p.69), uma voz que, ouse afirmar, na maior parte das vezes não é de fato ouvida, mormente no que se refere aos intensos debates acerca de índices relativos ao desenvolvimento educacional, nos quais, como principais

protagonistas, em geral se encontram as opiniões de pessoas que atuam distanciadas do universo de nossas salas de aula⁶².

Nesse sentido, ganham especial relevo as atividades que, principalmente no que diz respeito às que se concentram em suas histórias pessoais e profissionais, tomam a palavra do professor como ponto de partida para a consideração de aspectos relativos à formação docente e ao seu caráter prioritariamente humano, já que, como bem destacou Nóvoa (2000), a chamada *crise de identidade* por que passam os professores “não é alheia a esta evolução que foi impondo [de forma indesejável na visão do autor] uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional” (p.15), cisão que, vale lembrar, torna-se ainda mais problemática quando se consideram certas representações da família que, igualmente referendadas pela própria escola, tendem a associar o professor não ao exercício da sua profissão, mas, sobretudo e contraditoriamente, àquela pessoa que irá proporcionar às crianças unicamente a instauração de um vínculo afetivo o mais das vezes negligenciado pelos pais.

Nóvoa ainda observa que o interesse por fontes de cunho autobiográfico, ao resgatarem a trajetória de vida dos professores, têm o *mérito indiscutível* de “recolocá-los no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação” (*idem*, p.15), o que, mediante a análise de suas histórias de vida, também permite, ainda segundo o autor, “a elaboração de *novas* propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente” (*ibidem*, p.25, grifo do autor).

Destaco da passagem acima a referência à necessidade de se considerar o exercício docente como sendo inseparável dos aspectos de ordem pessoal, o que parece invalidar (ou, pelo menos, relativizar) certas afirmações que, colhidas a partir do senso comum, propugnam que o professor deveria, durante suas aulas, deixar em casa seus problemas pessoais, como se fosse possível – ou, até mesmo, desejável! - uma separação radical entre o profissional e a pessoa. Contudo, é preciso frisar que uma total aproximação entre o pessoal e o profissional nunca será possível, uma vez que há uma acentuada distância – marcada pelos diferentes espaços enunciativos em que circulam – entre o sujeito empírico e o sujeito do discurso.

A partir das perspectivas enunciadas acima, selecionar os memoriais produzidos por essas profissionais do ensino – e, como consequência, assumir a aparentemente confortável

⁶² Ainda a respeito do que se convencionou chamar ‘dar voz ao professor’, remeto o leitor ao texto em que Andrade (2003) atenta para o paradoxo segundo o qual a voz dos professores somente é ouvida a partir do espaço instaurado pela pesquisa (cf. p.1298 e ss.).

posição de leitor - significa não apenas colocar-me diante de textos que reconstróem uma trajetória profissional, mas, acima de tudo, ao ouvi-las, comprometer-me a, de fato, escutar o que elas – as professoras e seus textos – têm a nos ‘dizer’, por meio do modo como os sentidos, em seus memoriais, vão sendo construídos.

Cumprê destacar, ainda, que, para além de suas lembranças de alfabetização, os textos produzidos pelas professoras permitem apreender os diferentes percursos históricos que aí se imprimem – como parte constitutiva de sua temática -, mas também como o repertório privilegiado de outras vozes genéricas trazidas para o processo de escrita, o que coloca em evidência o modo a partir do qual o convívio das escreventes com outros gêneros discursivos – independentemente do tempo em que tal contato se deu – marca-se na tessitura desse gênero discursivo.

2.2 A seleção do *corpus*

A constituição do *corpus* deu-se a partir de 84 textos de cunho memorialístico produzidos por professoras alfabetizadoras, no ano de 2006, como atividade inicial de um curso de capacitação intitulado *Letra e vida*. De início, um aspecto chama a atenção para esse imenso conjunto de textos, o que, por si só, parece ser suficiente para colocar em destaque um traço marcante do ensino básico brasileiro: a presença majoritária de mulheres. Com efeito, dos 84 memoriais produzidos, apenas um foi escrito por um homem.

Tamanha desigualdade no ingresso de homens e mulheres às nossas salas de aula, do chamado Ensino Fundamental I e II, talvez se explique em função do fato de que, no imaginário social, a figura feminina ainda se acomode mais facilmente ao trato com crianças de tenra idade, o que coloca em relevo, marcando-se já como outro elemento de instabilidade e numa extensão que vai do domínio escolar ao domínio familiar, as relações travadas entre mãe e filhos. Não é tão antigo assim (mesmo nos tempos atuais em que a escola parece ter-se tornado um comércio como outro qualquer) aquele discurso que, aproximando a escola do universo familiar, procurava, e ainda procura, relacionar as ‘professoras’ à figura materna, de cuja associação os castigos impostos às crianças constituem um triste exemplo. Além disso, há também nessa discrepância entre homens e mulheres no exercício do magistério uma outra razão, da qual não nos podemos furtar. Trata-se do fato de que, historicamente, o magistério sempre se colocou como uma das poucas formas possíveis de trabalho às mulheres, o que, ao

desvelar a faceta machista de nossa sociedade, põe em foco também a construção histórica das inúmeras dificuldades que as mulheres encontraram para ingressar no mercado de trabalho e que, pelo visto, mantêm-se até hoje⁶³.

De volta à origem do material, aplicado exatamente nos mesmos moldes do antigo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o *Letra e vida* destina-se especialmente a professores e professoras que lecionam nas séries iniciais da Educação Infantil e, também, no Ensino Fundamental⁶⁴.

Não obstante seu público-alvo ser composto, em sua grande maioria, por professoras alfabetizadoras, trata-se de um curso voltado a qualquer profissional da educação interessado no aprimoramento de seus conhecimentos, nomeadamente no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem referente a essa etapa da escolarização formal.

Vale ressaltar, ainda, que o *Letra e vida* não possui um caráter compulsório, na medida em que seus participantes (chamados ‘cursistas’) podiam deliberadamente recusar-se a frequentá-lo, o que, se por um lado, poderia servir para justificar um possível absenteísmo por parte das professoras, por outro, contribuiu para evidenciar não somente alguma ‘liberdade’⁶⁵ de escolha dessas educadoras, mas também um traço definidor dos textos que ali se produziram, uma vez que estes se revelaram como o resultado de uma opção e não de uma imposição institucional.

⁶³ Dados recentes obtidos junto ao Portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC) mostram que, aproximadamente, 34% da mão de obra feminina – especialmente as mulheres negras – ocupam postos de trabalho concentrados no campo dos serviços sociais, dos quais, distribuídos em setores diversos, seriam alguns exemplos a *educação*, a saúde, serviços sociais e domésticos (grifo meu).

⁶⁴ Ponto de partida do processo de aprendizagem, a Educação Infantil, correspondente à educação pré-escolar anterior ao ensino obrigatório, é destinada às crianças entre 0 e 5 anos de idade; já o Ensino Fundamental, que se estende do 1º ao 9º ano, corresponde a uma das etapas obrigatórias da escolarização formal, abarcando os alunos cuja idade, em geral, vai dos 6 aos 14 anos.

⁶⁵ Aqui, as aspas servem para estabelecer contornos mais históricos para a questão, já que as professoras vêm sendo confrontadas, já há algum tempo, com um discurso que focaliza o seu despreparo para as funções pedagógicas. Desse modo, não fazer parte de um curso de capacitação pode significar submeter-se, de alguma forma, a esse tipo de discurso desqualificatório, que privilegia os aspectos negativos da prática de ensino dos professores. Portanto, a meu ver, trata-se de uma *liberdade vigiada*; portanto, entre aspas. A desqualificação refere-se ao viés profissional do professor. Entretanto, insisto que a escola tem solicitado, na prática, a professora-família (a tia, a mãe, a cuidadora de crianças), de tal modo que a formação continuada fica deslocada em relação à escola real de onde provém a professora, valendo, talvez, para uma concepção de escola em que o profissional falasse mais alto do que o representante da família. Não se trata, portanto, de uma valorização da teoria (do formador) em relação à prática (do professor em formação continuada), mas de uma contradição quanto a duas diferentes concepções de escola.

Quanto a sua organização, o curso, que teve a duração de 1 ano, totalizou 180 horas, das quais 75% foram consagrados à formação profissional em grupo - mediante atividades de leitura e discussão da obra de conhecidos autores da área pedagógica - e 25% ao trabalho pessoal - constituídos de estudo e da produção de textos e materiais posteriormente socializados e entregues aos coordenadores do curso, como, por exemplo, a reescrita de fragmentos de textos que, simulando a produção escrita de alunos do ensino básico, apresentavam problemas do ponto de vista da coesão e da coerência; a simulação de “cartas ao leitor”, por meio das quais a professora-cursista procurava orientar o leitor representado (em todas as ocasiões um professor aflito em busca de rápidas soluções para problemas enfrentados no contexto de sala de aula), a respeito de possíveis caminhos a seguir, de modo a obter algum êxito em sua prática pedagógica cotidiana, etc.

Desse modo, foi possível observar que as participantes do curso foram expostas a um conjunto relativamente diversificado de situações simuladoras de algumas atividades didáticas, pressupostas como frequentes no cotidiano dessas professoras, cujo principal objetivo, a meu ver, limitou-se à identificação de certas práticas de sua atuação profissional, consideradas inadequadas, e à proposição de possíveis encaminhamentos do ponto de vista didático e/ou metodológico.

Dentre os vários textos produzidos pelas professoras durante o curso⁶⁶, e após observar cuidadosamente cada um dos que ali foram escritos, a opção pelos memoriais acabou se impondo. A principal razão dessa escolha deveu-se, sobretudo, ao momento privilegiado em que foram produzidos esses textos, o que permitiu abordá-los sem passar pelo desenvolvimento do curso. Em outras palavras, pode-se afirmar que os memoriais apresentam certa precedência sobre os outros textos elaborados, principalmente por terem se configurado como a primeira atividade escrita pelas professoras durante o curso. Além disso, assim como as demais produções realizadas, a escrita dos memoriais também resultou da simulação de situações didáticas, o que, no limite, permitiu aferir o tipo de diálogo que, instaurado a partir das relações de ensino e aprendizagem, estabeleceu-se entre a capacitadora e as professoras.

2.3 O contexto de produção dos memoriais: um primeiro olhar metodológico

⁶⁶ Todo esse material, que se encontrava armazenado em duas grandes pastas-arquivo, me foi disponibilizado, generosamente, pelas capacitadoras responsáveis pelo *Letra e vida* (Professoras Mariângela Pires e Renata Vasconcellos), às quais sou profundamente grato.

A produção propriamente dita dos memoriais foi precedida da leitura de alguns textos que tinham, como um dos seus objetivos, não somente oferecer subsídios para as futuras reflexões das professoras quando da escrita de seus textos, servindo, assim, igualmente como pretexto para esta atividade, mas, sobretudo, a disponibilização desses textos iniciais, ao assumir um estatuto de exemplaridade (GAYDECZKA, 2012), conferiu aos memoriais, de saída, uma base escrita modelar capaz de orientar e referendar a escrita das professoras.

Como Geraldi (2002), também não vejo qualquer problema no fato de um texto poder servir de pretexto para a realização de uma atividade escrita qualquer, uma vez que, conforme destaca este autor, “a leitura do texto como pretexto para outra atividade define a própria interlocução que se estabelece” (p.97).

Desse modo, muito embora seja possível colocar sob olhar crítico os próprios modos de interlocução instaurados em todo processo de produção discursiva, ao falar em ‘pretexto’, pretendo destacar um importante aspecto que, a meu ver, foi constitutivo das condições de produção dos memoriais. Dito de outro modo, o simples fato de a escrita desse gênero discursivo ter sido precedida pelo exercício preliminar da leitura condicionou sua produção, bem como os modos de apropriação marcados em seu processo de escrita.

Com efeito, o texto de abertura do 1º módulo, trazendo o sugestivo título “**Escrever é preciso!**” (secundado ainda por uma epígrafe da escritora Clarice Lispector⁶⁷), procura salientar o quão difícil se mostra o ato da escrita, desmistificando, com isso, a ideia corrente segundo a qual pessoas que escrevem *bem* nasceram com o *dom das palavras*⁶⁸.

Para tanto, utiliza-se o argumento, no qual se pode vislumbrar a inscrição dual entre produto e processo, de que escritores, compositores, jornalistas e demais “*profissionais que têm na escrita um instrumento de trabalho*” sempre se referem ao processo de escrita como sendo o resultado do esforço e da dedicação de quem escreve, atividade na qual se deve “*suar a camisa*”, mas que, ao final, trará, juntamente com as dificuldades inerentes a este ofício, a merecida satisfação do texto realizado.

⁶⁷ Eis a referida passagem, na íntegra: “Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer. Escrevo porque sinto a necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são...”.

⁶⁸ As palavras em itálico, neste parágrafo, fazem menção aos enunciados presentes no módulo “memórias”, apresentado às professoras como pretexto à produção escrita dos memoriais.

Há, ainda, um longo parágrafo mencionando o fato de que a escrita não se relaciona somente com os que gostam de escrever, na medida em que, de acordo com essa passagem, todos temos necessidade de expressar e *compartilhar* nossas emoções, nossos sentimentos *sobre coisas da vida e do próprio trabalho*, de modo a *documentar* aquilo que se vive e, paralelamente, a efetuar uma necessária reflexão sobre esse ato tão inerente à condição humana.

Finalizando o (pre)texto de abertura, o módulo apresenta um longo excerto (vinte e duas linhas) extraído da crônica “O gigolô das palavras”, do escritor Luís Fernando Veríssimo, em que este autor mostra, de forma bem-humorada e repleta de ironia, sua relação nada canônica com determinados aspectos normativos do ensino da língua, presentes, sobretudo, naquelas modalidades de escrita consideradas de maior prestígio.

Para além de servir como mero elemento encorajador às professoras no momento da escrita – uma vez que o autor procura mostrar que os aspectos comunicativos, no que se refere à produção de um texto, devem preceder os normativos –, o texto em questão fez surgir, em forma de um *pré-construído*, o discurso desqualificatório segundo o qual professores geralmente não têm o costume de escrever, aspecto que, eventualmente, poderia levá-los a deixar de registrar suas histórias de vida e, conseqüentemente, sua experiência profissional⁶⁹.

Uma crítica que pode ser prontamente direcionada a essa recomendação – que, de resto, mostra-se atravessada por uma diferente concepção de escola – é que não há, no ambiente escolar, espaços para a produção textual do professor, nem ao menos um gênero sequer que se lhe possa associar, distintivo, por assim dizer, de sua prática profissional. De modo que a tentativa de encorajamento à atividade escrita, por parte do *Letra e vida*, incorre em pelo menos dois problemas: a) de um lado, ignora que o professor, dadas as condições de trabalho historicamente herdadas, foi alijado de práticas de letramento que não aquelas estritamente voltadas para o cumprimento da burocracia escolar; b) de outro, coloca, de forma ingênua, o desenvolvimento do gosto pela escrita⁷⁰ como correlato do famigerado ‘hábito da leitura’, comportamentos que, no limite, não recuperam a (s) verdadeira (s) história (s) que, presente(s) no processo de formação de todo leitor, não se resume(m) à mera aquisição de um gosto.

⁶⁹ Tal aspecto torna-se ainda mais nítido na passagem em que, neste mesmo módulo, lê-se o seguinte enunciado: “*Se a escola não nos ensinou a intimidade com a escrita e o gosto por escrever, só nos resta dar a volta por cima, arregaçar as mangas e assumir os riscos: escrever é preciso!*”

⁷⁰ Cf. nota 69.

Dando sequência a essas pré-leituras de caráter motivador, que têm como um de seus objetivos servir gradativamente de incentivo e de preparação para a atividade de escrita das professoras, são apresentados (nas cinco páginas seguintes, sob o título *memórias*) alguns fragmentos textuais que procuram exemplificar a relação existente entre o passado e as lembranças dos tempos de escola.

A apresentação dos excertos, em cuja escolha já se marca outro traço de instabilidade, foi, estrategicamente, bastante diversificada, já que, dividindo esse espaço do módulo, estavam presentes renomados autores, como o poeta Carlos Drummond de Andrade e (novamente) a escritora Clarice Lispector (além de um filósofo – Walter Benjamin), além de trechos produzidos por professoras de diferentes lugares do país que, à exceção de apenas um exemplo, participaram de programas anteriores de capacitação profissional.

Ao menos um dos sentidos que ajudam a explicar as razões dessa seleção – do ponto de vista da autoria - tão heterogênea, repousa, a meu ver, sobre dois aspectos: de um lado, a apresentação de textos que pertencem e circulam em instâncias languageiras consideradas mais legítimas (literatura e filosofia) e que foram produzidos por ilustres representantes desse universo discursivo mais prestigiado, procura promover, na medida em que a aparição de excertos literários em materiais didáticos é bastante acentuada, a associação à chamada “fruição estética, à apreciação da literatura e, principalmente, a uma leitura ‘privilegiada’” (GAYDECZKA, *op.cit.*, p.41), o que, por extensão, associa o discurso literário a uma voz mais legítima, modelizadora e digna, portanto, de ser seguida; por outro lado, ao estabelecer a aproximação entre a voz legitimada proveniente da esfera literária e aquela advinda de textos produzidos por professoras participantes de outras edições, o *Letra e vida* procura legitimar-se e, ao mesmo tempo, atribuir reconhecimento aos textos produzidos, sob sua égide, por outras professoras (GAYDECZKA, *idem*, p.38).

Além disso, outra leitura decorrente dessa associação entre textos tão distintos quanto a sua proveniência é que, para os organizadores do *Letra e Vida*, escrever não pode e não deve ser tarefa apenas de profissionais da escrita, de gente famosa e reconhecidamente talentosa, mas sim uma atividade que, embora árdua, precisa ser realizada por todas as pessoas, especialmente pelo professor, recomendação esta que pode/deve ser seguida, ainda que sob a aura de uma escrita que necessita apoiar-se em modelos previamente apresentados. Em outras palavras, ao fornecer modelos nos quais se apoiar, a voz institucional, representada aqui pelo *Letra e vida*, substitui o papel do professor e faz com que os excertos dessa etapa, que

antecedem a produção propriamente dita dos textos e cujas características formais e estilísticas propositadamente variam de texto para texto, sejam tomadas como exemplo daquilo que o curso de capacitação pretendia fosse escrito pelas cursistas, o que, de fato, acaba por se materializar instavelmente na produção escrita das professoras, sobretudo se considerarmos os variados modos de apropriação, bem como os aspectos estilísticos, composicionais e mesmo temáticos materializados na escrita dos memoriais, não somente daqueles que serviram de modelo às professoras, mas também dos que constituíram o *corpus* desta pesquisa⁷¹.

Vê-se, portanto, que, se por um lado, o já referido *estatuto de exemplaridade* obriga as professoras a tomarem os referidos fragmentos textuais como modelo e/ou ponto de partida para sua escrita (aspecto este que, aliás, parece apontar para exemplos ainda bastante utilizados em muitas salas de aula!); por outro, mediante o diálogo estabelecido pelas professoras com o material de leitura que lhes foi colocado à disposição, tal procedimento acaba permitindo a observação privilegiada de uma profunda heterogeneidade, no que concerne aos modos de apropriação do gênero *memorial*⁷².

Por fim, as professoras foram convidadas a escrever seus memoriais. Transcrevo, abaixo, todo o contexto verbal que, ocupando toda uma página, constituiu-se como a última etapa antecedente à produção dos seus textos:

Para escrever memórias pessoais sobre a alfabetização

Memórias – Escrito em
que alguém conta sua vida ou narra fatos a que assistiu ou de
que participou. (Dicionário Aurélio)

As folhas seguintes são para a escrita de suas memórias. Procure lembrar do tempo em que aprendeu a ler e escrever, recuperando os momentos marcantes, os professores, as dificuldades, as conquistas, os desafios, os sentimentos envolvidos...A partir dos fragmentos de suas lembranças, escreva as memórias desse período. Os textos transcritos no texto “Memórias” (coletânea de textos MIMUIT4) foram escritos nos mais variados gêneros: poesia, bula, receita, biografia, cordel, conto...Alguns são escritores profissionais e outros são de escritores professores, participantes do Programa Parâmetros em Ação em diferentes lugares do país.

⁷¹ À guisa de exemplos, um dos textos escolhidos, intitulado “Tempo de escola”, foi inteiramente escrito em versos; outro, por meio de uma hibridização intergenérica, partiu da estrutura composicional e do estilo característicos de uma receita, mas, alterando sua temática, procurou, na verdade, apontar os caminhos – daí o formato de ‘receita’- para a formação de um bom leitor.

⁷² Desenvolverei este aspecto mais adiante.

Transcrevemos esses textos para compartilhar com você algumas possibilidades de utilizar a linguagem literária para tratar a experiência pessoal e para que você tenha algumas referências – e, a partir delas, encontre a sua própria forma de redigir suas memórias.

Agora é com você. Não se preocupe em inventar nada muito diferente (não é preciso!), trate apenas com cuidado a escrita de sua experiência de alfabetização: pense que o que você tem a dizer vale a pena...Se quiser, você pode escrever de maneira simples, sobre coisas simples, mas de forma literária: a literatura prima pelo uso estético da linguagem, independente do assunto. Aqueça o braço, escolha um gênero, imprima desejo e busque o prazer de escrever, o mais íntimo e solitário que se possa imaginar...Faça primeiro um rascunho para poder acrescentar tudo que for lembrando e, quando julgar o resultado adequado, passe então a limpo o seu texto, para que seja compartilhado com os colegas do seu grupo de formação.

[...] O que é peculiar ao gênero literário das memórias é que a reconquista do vivido não é somente um trabalho de restauração,mas sobretudo um esforço de renovação. Ao narrar tão fielmente como puder o que fez,viu e sentiu na vida, o homem observa os acontecimentos e as pessoas com a inteligência e a sensibilidade que são dele, no momento em que escreve, e não aquelas que eram suas, nos tempos que procura arrancar do olvido. Em tais condições, a apresentação dos fatos passados incute-lhes, sem dúvida, um sentido renovado, ou, pelo menos, extrai deles um conteúdo vital, que podia não ser identificável, quando ocorriam. (**Afonso Arinos de Melo Franco. In. A alma do tempo**)

[...] A maior parte da nossa memória está fora de nós, numa viração de chuva, num cheiro de quarto fechado ou no cheiro duma primeira labareda, em toda parte onde encontramos de nós mesmos o que a nossa inteligência desdenhara, por não lhe achar utilidade, a última reserva do passado, a melhor, aquela que, quando todas as nossas lágrimas parecem estancadas, ainda sabe fazer-nos chorar. Fora de nós? Em nós, para melhor dizer, mas oculta a nossos próprios olhares, num esquecimento mais ou menos prolongado. (**Marcel Proust. In. A sombra das raparigas em flor**)

A observação atenta de alguns aspectos presentes nessa última etapa do contexto verbal de produção possibilita o levantamento de uma importante questão de pesquisa: em que medida a leitura desse texto, por parte das professoras, marca-se no processo de escrita dos memoriais, determinando os caminhos – mas também os descaminhos - de seus diferentes modos de apropriação?

Antes de mais nada, cabe observar que o próprio modo de apresentação da proposta de escrita – refiro-me, aqui, ao suporte material que torna possível sua apreensão - permite que se lance alguma luz sobre os modos de apropriação do gênero que as professoras teriam de produzir. Dito de outro modo, o fato de a consigna ter aparecido sob a forma escrita – sua base semiótica – e de compor parte de uma grossa apostila – seu formato de circulação – já

permite às escreventes, de saída, um contato singular com o material de apoio, na medida em que a possibilidade de leitura e de releitura, facultada por sua especificidade de configuração textual imprime-se, a meu ver, como um importante aspecto, no que se refere às diferentes formas de diálogo que antecedem a produção dos textos produzidos pelas professoras. Definindo-se, assim, como um “importante indicador de leitura” (Corrêa, 2011: p.11), a forma de configuração do texto⁷³, ao anteceder a produção escrita dos memoriais, também se constituiu como um importante indicador ‘de escrita’, na medida em que tal aspecto se marca em suas condições de produção.

Defendo, portanto, que essa forma de apresentação do que deveria ser escrito na sequência das atividades desenvolvidas no curso de capacitação marca-se como uma importante forma de diálogo que as professoras mantêm com o material escrito que lhes foi ofertado, cuja leitura, a meu ver, é determinante de alguns dos modos de apropriação do gênero que elas teriam de produzir.

Contudo, para além desses aspectos situados nos modos de configuração do texto que precede a produção escrita dos memoriais, encontram-se, já na tessitura textual-discursiva da consigna apresentada às professoras, elementos que também contribuem para determinar alguns dos (des)caminhos para a constituição do gênero ‘memorial’.

Assim, quer pelo próprio título, quer pelo uso de uma epígrafe que traz uma curta definição para o verbete *memórias* (desde já definindo um percurso possível para o texto a ser produzido pelas escreventes), ou ainda pelos fragmentos que, colocados exemplarmente no final da página, trazem algumas informações a respeito desse gênero – fornecendo às escreventes (des)caminhos possíveis para sua apropriação⁷⁴ -, o que também chama a atenção nesse texto é o fato de ele ter assumido para as professoras, no que se refere aos modos de apropriação do gênero, um *caráter instrucional*, na medida em que são recorrentes certas marcas linguísticas que, ao contribuírem para direcionar a conduta por parte do leitor,

⁷³ Uma vez que, conforme Chartier (1999), “não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou a ouvir) [e nem] compreensão de um texto que não dependa das formas através das quais ele atinge seu leitor”(p.17), é necessário considerar os aspectos relativos aos modos de configuração de todo texto, igualmente responsáveis pela construção de sentidos. São eles: a) o próprio gênero discursivo a partir do qual um texto é construído; b) o suporte material e seu formato de circulação; c) seu meio de divulgação e, por fim, d) os vários filtros editoriais a que todo texto se submete, como, por exemplo, as correções e os procedimentos de edição realizados no processo de escrita (cf. Corrêa, 2011).

⁷⁴ Atente-se, ainda, para o enunciado inicial que aponta para as folhas que poderiam ser utilizadas durante a escrita dos memoriais, cujo número de linhas estipulado também já define percursos possíveis para a própria extensão dos textos.

determinam os modos pelos quais os memoriais poderiam/deveriam ser escritos pelas professoras.

Sem preocupação com uma listagem exaustiva, é o que se pode perceber, por exemplo, através do uso repetido de formas verbais no modo imperativo, tais como *procure, escreva, [...] não se preocupe, aqueça, escolha*, etc, as quais, utilizadas na referida consigna, marcam a implicação do leitor naquilo que Vanoye (1991) chamou de *processo chamativo* (p.104), cuja instauração acaba servindo, também, para regular e condicionar a leitura das professoras.

Além disso, como já antecipei, o próprio título também apresenta esse caráter instrucional, marcado, sobretudo, pela presença do operador discursivo *para* (em “*Para escrever memórias pessoais sobre a alfabetização*”) ⁷⁵, que estabelece uma relação semântica de finalidade. Não se trata de um ‘como escrever’ os memoriais – o que, de certo modo, já se fez anteriormente, quando da apresentação dos excertos que servem como ponto de partida modelar -, mas sim de um ‘*para escrever*’, isto é, de um enunciado que, mais que um convite, materializa, por meio de operadores verbais característicos, uma verdadeira instrução e como que um modo de proceder à escrita dos textos, quase como quem dissesse: “Isto aqui é ‘para’ que vocês, enfim, escrevam os memoriais!”

Cumpram destacar, ainda, o fato de ter sido solicitado às professoras que os textos fossem redigidos “*de maneira literária*”, o que primária, de acordo com palavras da própria consigna, pelo uso *estético da linguagem*, cabendo destacar, também, o fato de os sentidos de tal expressão não terem sido explicitados às professoras.

Além do equívoco presente na associação verticalizada entre formas literárias e uso estético da linguagem, uma vez que preocupações de ordem estética não são exclusivas do discursivo literário, percebe-se, também, que, subjacente à própria tarefa de escrita dos memoriais, encontra-se uma representação de escrita que, ao sobrevalorizar os aspectos estilísticos da linguagem literária, acaba relegando a um plano secundário, conquanto não intencionalmente, aquilo que, a meu ver, deveria ter sido e, de fato, constituído a parte mais importante da proposta inicial do curso de capacitação, qual seja, o resgate das lembranças (e, conseqüentemente, seus diferentes modos de constituição e de textualização) do período

⁷⁵ A tal respeito, é interessante observar os modos pelos quais esse título da consigna reaparece, parcialmente, em alguns dos títulos atribuídos pelas professoras a seus próprios memoriais, o que parece apontar para uma característica mais explícita desses modos de apropriação.

vivido pelas professoras alfabetizadoras, independentemente da ‘embalagem’ através da qual estas viriam à tona.

Ainda com relação a essa particularidade do contexto verbal de produção dos memoriais, vale destacar que parece ter havido, de fato, por parte dos organizadores do material do *Letra e Vida* - sobretudo no que se refere à produção dos textos -, uma tentativa de aproximação (e de estabilização) do que deveria ser escrito pelas professoras (o que se evidencia facilmente a partir da seleção de *escritores profissionais* que trataram do tema) a tão-somente uma das representações possíveis desse gênero, a saber, as *memórias literárias*, cujos exemplos, mesmo ficando apenas no âmbito da literatura brasileira, são bastante numerosos e por demais conhecidos⁷⁶.

Da perspectiva assumida por esta pesquisa, não se trata de negar a importância dessas representações – a meu ver, legítimas e, do ponto de vista das diversas práticas de ensino da escrita, proveitosas -, mas sim de destacar um importante elemento inscrito nos memoriais produzidos pelas professoras, o qual, presente desde o contexto de sua produção, marca-se como um dos modos de apropriação do gênero em questão, uma vez que são variados os exemplos que, presentes no material de pesquisa, apontam para essa forma de diálogo por parte das professoras.

Com efeito, há na consigna uma dificuldade em lidar com a especificidade do gênero “memorial” (o que, talvez, aponte, hipoteticamente, para sua fluidez característica e para a própria impossibilidade de se determinar, para ele, possíveis fronteiras genéricas!), já que, num primeiro momento, pede-se às professoras que produzam o gênero ‘memórias’ - o que se depreende, por exemplo, já a partir do título ‘*Para escrever suas memórias pessoais sobre a alfabetização*’, mas também pela referência ao verbete que explicita um dos sentidos da palavra ‘memórias’ ou, ainda, por meio do enunciado ‘*As folhas seguintes são para a escrita de suas memórias*’ -, ao passo que, em outro momento, pede-se que as professoras ‘*escolham um gênero*’, a fim de escrever suas *memórias*, aspecto que, novamente, marca de saída a relação instável entre a visão do processo, inscrita pelo termo *memórias*, mas igualmente a visão do produto, instaurada, desta feita, não somente pela inscrição do gênero discursivo *memorial*, como também de outros possíveis e virtuais gêneros que poderiam assumir a função de captar, sob a forma de outro gênero discursivo, o fluxo instável dessas *memórias*.

⁷⁶ Penso, por exemplo, na presença marcante do termo ‘memórias’ em algumas obras consagradas de nossa literatura: “Memórias de um sargento de milícias”, de Manuel Antônio de Almeida; nas “Memórias póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis ou nas “Memórias do cárcere”, de Graciliano Ramos.

Além disso, ainda que presentes nos textos apresentados como modelares, a consigna não forneceu às professoras nenhuma pista acerca das características formais e/ou estilísticas que regulam essa prática textual-discursiva, concentrando-se exclusivamente nos elementos que constituiriam o universo temático dos textos a serem produzidos, com ênfase naqueles que concernem às lembranças dos tempos de escola, dos professores; ao aprendizado da leitura e da escrita; à recuperação dos momentos marcantes, das conquistas, dos desafios e dos sentimentos envolvidos nessa etapa de escolarização das escreventes, etc.

Sem negar esse traço de instabilidade marcado na forma de solicitação de um determinado texto, acredito que essa dificuldade quanto aos limites (in)definidores do gênero “memorial” permite, num primeiro momento, pensar na extrema heterogeneidade da própria noção de gênero do discurso, no que concerne a sua já referida fluidez e dinamicidade.

Por outro lado, há que se observar que esse esquecimento de importantes traços constitutivos dos gêneros do discurso (forma composicional e estilo) contribuiu para sobrevalorizar e restringir, acima de tudo, o domínio de sentido de que se deveria ocupar o texto a ser escrito pelas professoras, abrindo, por essa razão, imensas possibilidades quanto à forma composicional e aos meios estilísticos utilizados pelas escreventes no processo de produção dos seus textos, fato este que parece ter permitido a apreensão de diferenças singulares, no que diz respeito aos diferentes modos de apropriação dos memoriais produzidos.

Do que foi exposto até aqui, gostaria de destacar três aspectos que, desde já inscritos em suas condições de produção, parecem-me constitutivos dos memoriais que as professoras viriam, em seguida, a produzir: *a)* ainda que as professoras tenham procurado, sobretudo a partir da imitação dos modelos textuais que serviram de pretexto para a escrita dos memoriais, dar conta desse apelo de ordem estética - o que se deu, provavelmente, mediante suas representações acerca do discurso literário -, a leitura atenta do material possibilita observar que a maior parte das professoras, longe de ater-se a apenas um dos traços característicos do gênero, procura construir outros formatos para o gênero memorial; *b)* o contexto verbal de produção dos textos parece ter favorecido a assunção, por parte das professoras, de diferentes representações acerca da escrita e, mais especificamente, acerca do gênero discursivo a ser produzido, aspecto que parece ter servido para determinar o tipo de diálogo que as escreventes mantêm com o material de leitura, bem como para definir os (des)caminhos das professoras e os diferentes modos de apropriação dos memoriais; *c)* na medida em que os sentidos de um

texto são produzidos a partir do tipo de relação que se estabelece entre os interlocutores (no caso específico do *corpus*, a partir da relação estabelecida, em um contexto mais imediato, entre as escreventes e a capacitadora do curso), é preciso que se considerem, conforme observou Corrêa (2011), ao retomar um percurso já anteriormente formulado por Pêcheux (1997), “as diferentes restrições à livre tomada da palavra” (p.10).

Desse modo, toda e qualquer relação intersubjetiva será pautada, necessariamente, por *relações de força*, as quais, restringindo a suposta ‘liberdade do locutor’, determinam os modos de inscrição da subjetividade com base no lugar ocupado pelo locutor numa dada formação social; mas também por *relações de sentido*, as quais, também limitando o dizer, referem-se aos modos de inscrição dessa mesma subjetividade com base nas relações estabelecidas entre aquilo que é dito e aquilo que é excluído em todo processo discursivo.

O impacto desses aspectos de ordem teórica revelam-se metodologicamente úteis, uma vez que, no que se refere à primeira das restrições acima apontadas (as *relações de força*), sua consideração permite observar a produção escrita das professoras a partir do lugar ocupado por elas não apenas como profissionais em um curso de capacitação – o que já possibilita a delimitação de certos sentidos presentes nos memoriais produzidos – mas, principalmente, como representantes de uma dada *formação social*, cujas vozes podem ser captadas na construção da instabilidade dos memoriais.

Já no que tange à segunda forma de restrição (as *relações de sentido*), será possível considerar o trabalho das escreventes a partir do que se encontra explicitado na superfície textual dos memoriais, mas, também, uma vez que todo “discurso se conjuga sempre sobre um discursivo prévio” (Pêcheux, *op.cit.*: p.77), será igualmente necessário levar em consideração aquele conjunto de elementos não-ditos que também constituem os sentidos desses textos, cabendo destacar, ainda, que os aspectos ligados aos diferentes modos de configuração textual – também relacionados às relações de sentido – contribuem, metodologicamente, para a delimitação de importantes singularidades no processo de apropriação dos memoriais⁷⁷.

⁷⁷ A tal respeito, vale atentar para os diferentes modos de apropriação revelados já na escolha dos aspectos referentes aos meios de divulgação dos memoriais, uma vez que a maioria das professoras (aproximadamente 70% dos textos produzidos!) preferiu manuscrevê-los ao invés de digitá-los, o que, a meu ver, abre consideráveis perspectivas de análise de aspectos presentes nas características editoriais dos textos produzidos, sobretudo no que se refere aos diferentes tipos de correção de que se valem as escreventes durante o processo de escrita desse gênero discursivo.

Dito de outro modo, os textos produzidos pelas professoras – em virtude de suas condições de produção (bem como em virtude, ainda, do impasse vivido pelas professoras com relação às características formais e estilísticas do gênero que lhes foi solicitado escrever), mas também pelo fato de os gêneros manterem, sempre, uma profunda relação de intercâmbio com outros gêneros – não somente constituem diferentes formas de diálogo das professoras a partir das condições de produção determinantes desse processo, como também diferentes representações acerca dos textos que deveriam ser produzidos, aspecto este que, ao revelar diferentes modos por meio dos quais escreventes se apropriam de um dado gênero, parece contribuir para mostrar certas singularidades genéricas que, depreensíveis a partir de seus modos de constituição, evidenciam a relação dinâmica entre repetição e variação, mudança e permanência, marcada (e que se marca, qualquer seja o gênero!) profundamente no processo de escrita dos memoriais que as professoras produziram.

Tal aspecto parece colocar em destaque, num primeiro momento, o fato de os gêneros se constituírem mediante processos complexos de inter-relação, mas sobretudo contribui para apontar os modos – textuais e discursivos - por meio dos quais a heterogeneidade genérica ocorre. No subitem a seguir, levantarei outros aspectos metodológicos a partir dos quais tento depreender (e delimitar) os vários percursos que, presentes no processo de escrita dos memoriais das professoras, parecem ter determinado os traços de instabilidade marcado nos modos de apropriação desse gênero discursivo.

2.4 Como olhar para a instável diversidade do *corpus*

Uma primeira dificuldade que a leitura do extenso material selecionado para análise impõe relaciona-se com a tentativa de observar tão-somente os aspectos que parecem conferir-lhe uma suposta unidade, tanto no que diz respeito aos seus elementos formais, quanto àqueles ligados aos sentidos produzidos, o que, em outras palavras, significa dizer que os elementos estáveis e contínuos – fixados mediante um *movimento de domesticação* que, ao contribuir para o apagamento ou a abstração das diferenças, reunia apenas *identidades e semelhanças* (CRAIA, 2002: pp. 59-60) -, parecem constituir o principal fulcro das reflexões iniciais. Sem negar essa relação de proximidade entre os elementos que parecem unir, em um mesmo conjunto, todos os textos produzidos pelas professoras, aos poucos vai se tornando necessário atentar para as inúmeras diferenças, assimetrias e descontinuidades que também se

marcam em seu processo de escrita. Dito de outro modo, não são apenas semelhanças que os unem, mas também (e, talvez, principalmente) profundas diferenças!

Tal mudança de perspectiva possibilita o surgimento das seguintes questões de base:

a) considerando as diferentes formas de diálogo que as professoras mantêm com o material de leitura que lhes serve de pretexto para a escrita, como se dá o processo de apropriação do gênero “memorial”?;

b) em que medida essas diferentes formas de diálogo resultam, também, em diferentes modos de apropriação do gênero discursivo solicitado, atestando, assim, os diferentes caminhos e descaminhos no processo de escrita dos gêneros em geral e, especificamente, dos memoriais?;

c) de que forma esses diferentes modos de apropriação revelam a tensão dialógica – típica do processo de constituição de qualquer gênero discursivo - entre o dado e o novo, entre o arquivo e o acontecimento, entre a memória e o momento (Faraco: 2009), evidenciando que o aspecto da estabilidade liga-se ao da constante instabilidade do gênero?

d) uma vez definido esse percurso, esse ‘plano inicial de voo’, de que maneira é possível (re) direcionar essa perspectiva para a prática de ensino de língua materna, focalizando-a não somente a partir da consideração dos gêneros enquanto produto “relativamente estável”, mas principalmente enquanto processo marcado pela *instabilidade*?

A fim de tentar apreender essa constituição heterogênea presente no processo de formação dos textos produzidos, bem como a diversidade quanto aos seus diferentes modos de apropriação, outro recurso metodológico adotado passa a ser a análise comparativa de todos os textos que compõem o *corpus* selecionado, colocando em relevo não somente as semelhanças que, de fato, eles possuem, mas sobretudo procura-se evidenciar, mediante tal método, as diferenças, por vezes sutis, que os tornam exemplos de textos marcados por uma profunda singularidade do ponto de vista discursivo. Defendo, portanto, que um mesmo gênero discursivo pode possuir diferentes configurações textuais (diferentes regularidades), a depender das relações intergenéricas marcadas em seu processo de escrita, as quais podem ser vistas como indícios da relação do sujeito com a linguagem.

Para Heidmann (2010), que particulariza suas análises na consideração de textos literários e de traduções, o reconhecimento da diferença é o mais das vezes “negligenciado em

favor da focalização imediata e quase exclusiva sobre a pesquisa do semelhante (do imediatamente comparável) e, por extensão, do *universal*” (*op.cit.*, p.64), o que significa dizer que, embora seja frequente, por parte do analista, a percepção de aspectos comuns em textos postos sob análise, “nada nos obriga a generalizar esse traço para constituir *universais*” (*idem, ibidem*).

Heidmann (*op.cit.*) também alerta para o fato de que essa busca desenfreada pelo que é semelhante e universal impede não somente o reconhecimento e a exploração do que é diferente, mas também impossibilita que se tome “consciência da necessidade de conceber o procedimento comparativo como um ato de *construção*” (p.66). Em outras palavras, a opção pela *diferenciação* deve subsumir a construção de um nível axial comparativo “suficientemente pertinente e complexo para considerar, ao mesmo tempo, o traço comum percebido e as diferenças fundamentais dos fenômenos a serem comparados” (*idem, ibidem*).

No tocante ao textos produzidos pelas professoras, na medida em que se procura partir da análise de todos os critérios tomados em conjunto, esse princípio metodológico aponta para a necessidade de se construir um ou mais eixos de análise que permitam depreender os aspectos textuais e discursivos relevantes para a análise que se pretende efetuar⁷⁸.

Uma terceira e última exigência desse primeiro estatuto metodológico repousa sobre a necessidade de se evitar, durante a fase de análise, a diferenciação dos memoriais produzidos pelas professoras, baseada numa postura avaliativa e/ou hierarquizadora. Essa exigência referenda Heidmann (*op.cit.*), para quem os eixos escolhidos para a comparação devem colocar “os fenômenos literários ou textos a serem comparados em um mesmo plano, isto é, em uma relação não hierárquica” (p.67).

Embora a autora utilize a metodologia acima para a análise de um *corpus* bastante diferente⁷⁹ dos memoriais com os quais trabalho, creio que sua utilização nesta pesquisa se justifica, principalmente, em função de duas razões: a) tendo em vista que se trata de um *corpus* extenso, essa metodologia permite, mediante os eixos comparativos utilizados, que se observem as menores variações entre os textos a serem analisados, de modo a identificar os

⁷⁸ Descreverei esses eixos mais adiante.

⁷⁹ Com efeito, Heidmann (*op.cit.*) utiliza-se de tal metodologia na análise das variações genéricas existentes entre textos literários traduzidos de uma língua para outra, bem como para a análise de traduções, as quais, ainda segundo a autora, sempre se configuram como um outro tipo de enunciação.

agrupamentos discursivos que apresentam características genéricas comuns. Tal aspecto, ao remeter ao que se convencionou chamar de *paradigma indiciário* (Ginzburg, 1989), permite a observação daqueles *indícios* que, localizados tanto em um nível textual, quanto em um nível discursivo, evidenciam os diversos tipos de contato das escreventes com outros gêneros discursivos. Apontam, ainda, para os *vestígios* da constituição heterogênea do gênero “memorial”, sobretudo no que diz respeito aos seus pontos de ruptura, isto é, àquelas fissuras constitutivas que, uma vez inscritas em sua configuração discursiva, colocam em evidência o convívio, nos textos produzidos pelas escreventes, entre os traços estáveis e instáveis presentes no referido gênero discursivo; e b) uma vez que, para essa perspectiva metodológica, “comparar quer dizer, então, fazer *dialogar*” (Heidmann, *op.cit.*, p.82), a utilização desses princípios metodológicos comparativos permite observar as várias formas de diálogo que as professoras estabelecem com o material que lhes serve como pretexto para a escrita dos memoriais, possibilitando, desse modo, apreender nessas relações dialógicas uma das razões para o surgimento, no que diz respeito ao modo de constituição e de emergência dos memoriais, da dinâmica entre os aspectos estáveis e instáveis inscrita em seu processo constitutivo.

Assim, uma vez que, para Heidmann (*op.cit.*), “a construção refletida e explícita dos eixos de comparação constitui [...] uma exigência epistemológica essencial do procedimento comparativo” (p.66), faz-se necessário mostrar como são construídos os comparáveis de análise. Com efeito, a seguir, mostrarei a partir de quais traços textuais e/ou discursivos serão comparados os textos que compõem o *corpus*, de modo que seja possível vislumbrar de que forma, durante a fase de análise, serão considerados os memoriais produzidos pelas professoras.

2.5 O que observar no processo de emergência de um gênero discursivo

Proponho, inicialmente, que cada um dos *traços gerais de um enunciado*, conforme postulados por Bakhtin (2003), sejam considerados como eixos interdependentes no processo de constituição e de apropriação dos gêneros discursivos, uma vez que, de acordo com a perspectiva adotada nesta pesquisa, encontram-se nesses traços constitutivos os elementos responsáveis por sua dinamicidade característica. Em outros termos, tomarei os elementos referentes ao *conteúdo temático*, *estilo* e *construção composicional*, presentes na conformação

textual e discursiva dos gêneros, como pontos de partida norteadores nessa etapa de comparação dos memoriais produzidos.

Desse modo, durante a fase de análise dos textos, faço inicialmente uma incursão pelo universo temático presente nos memoriais produzidos pelas professoras, a fim de não apenas delimitar aquilo que Fiorin (2008a) chamou de “domínio de sentido de que se ocupa um dado gênero” (p.62), mas, principalmente, procuro apreender nesse primeiro eixo de análise como se constroem as relações de sentido durante o processo de apropriação e de constituição do referido gênero discursivo, de modo a tentar circunscrever, a partir desse eixo comparativo, indícios de possíveis variações nas relações intergenéricas presentes nos textos analisados, o que me permitirá apreender, já nesse primeiro nível de análise, o modo de funcionamento da instabilidade genérica dos memoriais produzidos pelas professoras.

Em seguida, tomando sua estrutura composicional como segundo eixo de análise, deter-me-ei nos modos de organização dos textos produzidos e de suas diferentes formas de estruturação. Uma vez mais, é necessário observar que esse modo de abordagem dos textos também terá como principal função apreender aspectos referentes ao processo de apropriação e de constituição dos memoriais pelas professoras, isto é, dos aspectos referentes ao modo de funcionamento da instabilidade constitutiva do gênero, o que, vale insistir, não representa uma mera catalogação das características formais desses enunciados.

Com efeito, nesta fase de análise, são considerados, em um primeiro momento, os elementos verbais que mais contribuem para indiciar a presença do sujeito em busca de características textuais representadas pelas professoras como sendo as mais definidoras de um gênero tipicamente memorial, como, por exemplo, o *título* e a *assinatura*, e em que medida esse traço constitutivo dos memoriais apresenta diferenças significativas em relação a outros memoriais produzidos.

Assim, ao atribuir aos títulos fornecidos pelas professoras aos seus textos o caráter de *porta de entrada* (COMPAGNON, 1979) para a consideração inicial do gênero, pretendo circunscrever um espaço de dialogia representativo de um importante modo de apreensão e de constituição presente em diversos gêneros discursivos que procuram, mediante esse recurso, não somente constituir e demarcar um importante aspecto formal, mas, sobretudo, ao fixar a atenção do leitor, atraí-lo para a leitura do texto, marcando-se aí, portanto, também um elemento discursivo-pragmático.

Além disso, a análise dos títulos também fornece importantes pistas acerca das relações dialógicas que as escreventes estabelecem não apenas com o material de leitura que precedeu a produção dos memoriais, mas também com outros tipos de textos com os quais elas têm, em dado momento de sua formação – e mesmo para além do processo de escolarização, etapa em que se trava conhecimento com os saberes formais –, algum contato, indiciando, neste caso, importantes pistas para a apreensão da instabilidade genérica constitutiva dos memoriais produzidos.

No que diz respeito ao processo de assinatura dos textos, procederei a um detalhamento dos modos como, à maneira de certos gêneros discursivos, as escreventes registram seus nomes nos textos produzidos, imprimindo-lhes, assim, uma marca estilística, considerada aqui a partir da relação que o sujeito estabelece com o outro, típica dos gêneros que têm por característica colocar por extenso (algumas vezes logo abaixo do corpo textual) o nome de seus autores.

Dessa forma, ao partir inicialmente da noção de estilo como um *indício de autoria*⁸⁰, não considero apenas o fato de alguns memoriais terem *simplesmente* sido assinados, mas sim o *modo* como tais marcas ocupam o seu espaço textual, mas, sobretudo, discursivo, seja pelo tipo gráfico que a escrita da assinatura assume⁸¹, seja pelo lugar ocupado no próprio corpo do texto, na medida em que nem todas as assinaturas são colocadas após a finalização dos textos.

Do ponto de vista assumido nesta pesquisa, portanto, a assinatura dos memoriais parece apontar para a inscrição de um aspecto que, constitutivo do processo de escrita dos memoriais, assinala a convivência a um só tempo de elementos estilísticos e composicionais, característica que assinala a inscrição de um traço de instabilidade na própria relação de interdependência desses traços característicos e definidores dos gêneros discursivos.

Ainda nesse eixo de análise, são delimitadas as marcas constitutivas das diversas tipologias textuais presentes no processo de construção dos memoriais, tomadas como aquelas

⁸⁰ Esta expressão é utilizada no sentido que lhe confere Possenti (2009). No ensaio intitulado “Indícios de autoria”, o autor, retomando o paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg, observa que “marcas não são mais do que indícios de autoria” (pp.107-8).

⁸¹ Refiro-me, aqui, ao formato que as assinaturas assumem nos textos manuscritos, os quais representam a maior parte dos memoriais produzidos.

“sequências teoricamente definidas pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas” (Marcuschi, 2003: p.22)⁸².

Tal método de observação e de análise do material possibilita apreender certas regularidades composicionais do gênero em questão (como, por exemplo, sua forma peculiar de organização temporal), mas também permite o acesso aos seus diferentes modos de apropriação – suas irregularidades –, sobretudo porque talvez se encontre nessas diferentes tipologias, isto é, nessas diferentes formas de compor um texto, uma importante pista para o diálogo que a escrita dos memoriais estabelece com outros gêneros discursivos, bem como para a consideração da instabilidade constitutiva presente no processo de escrita dos memoriais produzidos.

Por fim, proponho como último eixo de análise dos textos produzidos a consideração dos aspectos referentes ao *estilo* presente em seu processo de escrita. Trata-se, a meu ver, do principal eixo norteador, tendo em vista que um dos traços enunciativos a que ele remete – por exemplo, as relações estabelecidas entre os interlocutores, cujo diálogo se materializa nas escolhas realizadas no momento da escrita – se faz presente em todos os demais elementos axiais de análise (conteúdo temático e estrutura composicional), abrindo caminho, no limite, para considerações mais aprofundadas acerca da instabilidade que preside ao processo de emergência de um determinado gênero discursivo.

Assim, no que se refere aos textos produzidos pelas professoras, defendo, num primeiro momento, a consideração dos traços característicos de todo gênero discursivo como sendo um espaço privilegiado para a percepção e circunscrição da instabilidade depreensível do processo de escrita dos memoriais, mormente no tocante ao modo como a circularidade desses traços, isto é, o cruzamento entre os elementos temático, composicional e estilístico de dois ou mais gêneros discursivos, permite a apreensão de diferentes *vozes*, pensadas aqui como as diversas formas de diálogo que, a fim de produzir seus memoriais, as escreventes mantêm não somente com os textos da coletânea, mas também a partir de suas representações acerca das características do gênero memorial. Em outras palavras, esse funcionamento, que assumo como uma forma privilegiada de percepção das marcas de instabilidade, relaciona-se ao modo através do qual os traços característicos de um dado gênero transitam de um gênero a

⁸² Ainda segundo este autor, *os tipos textuais* “abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*” (*idem*, grifos no original).

outro e passam a dialogar com os traços gerais característicos de outros gêneros, uma vez que os limites que separam esses traços costumam ser bastante tênues.

Cito um breve exemplo. Fiorin (2008a), após observar que os “gêneros podem também hibridizar-se” (p.70), traz para sua análise o poema “Receita”, de Nicolas Behr. Um aspecto curioso desse texto é que o poeta, ao trabalhar na fronteira de dois diferentes gêneros, “mantém a estrutura e o estilo do gênero receita, mas muda sua temática” (*idem*, p.71). Pode-se dizer, portanto, a partir desse aspecto singular presente no cruzamento dos traços constitutivos do gênero, que uma inscrição instável dessa hibridização encontra-se marcada nos elementos composicional e estilístico do poema, ao passo que sua contraparte estável, ao ancorá-lo como discurso poético, marca-se em sua temática.

Assim, os limites fronteiriços a delimitar estabilidade e instabilidade – e que definem a própria singularidade do poema – podem ser apreendidos já a partir do diálogo que o poeta, nos níveis composicional e estilístico, procura estabelecer com outra voz genérica que, rompendo na tessitura textual-discursiva aparentemente distensa do poema, gera uma zona de instabilidade em seu processo constitutivo, cujo extremo nos faria perguntar se se trata verdadeiramente de um texto poético. A instabilidade, longe de trazer dúvidas dessa natureza – com efeito, as próprias condições históricas permitem afirmar que se trata, sim, de um poema de feições modernas, cujo autor foi um dos porta-vozes da chamada *poesia marginal* -, convida-nos a considerar o fato de que os gêneros discursivos são permeáveis ao contato de outros discursos, de outras vozes que podem instalar-se e, sem qualquer prévio aviso, invadir seu processo constitutivo.

Ademais, cumpre observar que a metodologia comparativa parece se adaptar plenamente ao propósito fundamental desta pesquisa – qual seja, o de mostrar o processo de instabilidade genérica que, constitutivo dos gêneros discursivos, revela-se nos textos que compõem o *corpus* – também por outras razões, dentre as quais destaco:

a) em se tratando de uma temática tão abrangente quanto parece ser a que envolve os gêneros do discurso, dada a multiplicidade de pontos de vista acerca de suas propriedades constitutivas e sua própria dinamicidade característica, uma metodologia baseada na comparação permite depreender as nuances sutis que contrastam textos pertencentes a um mesmo gênero, de modo a revelar as diferenças que os constituem;

b) o método comparativo possibilita, ainda, que se coloque em relevo, na análise, um aspecto que por vezes é posto de lado no estudo dos gêneros discursivos, qual seja, o de que os gêneros do discurso são “categorias dinâmicas em variação” (Heidmann, 2011: p.24), o que, em outros termos, significa que, apesar das muitas regularidades observáveis em seu fio textual-discursivo, a variação está subjacente em seu processo constitutivo;

c) por fim, a metodologia comparativa permite sejam colocados em confronto os aspectos referentes ao modo instável como se marca, no processo constitutivo dos memoriais, a relação entre o passado e o presente, temporalidades que assumo como definidoras do estatuto de instabilidade que, malgrado presidir, a meu ver, à constituição de todo gênero memorialístico, inscreve-se, de forma singular, na escrita dos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa.

É preciso que se diga, ainda, que os gêneros discursivos não são categorias autônomas que surgem e caminham entre as pessoas, como se fossem produto do acaso ou mera contingência sem qualquer vínculo com o homem e sua história. Como bem destacou Maingueneau (2005), “os gêneros não podem ser considerados como formas que se encontram à disposição do locutor a fim de que este molde seu enunciado nessas formas” (p.65), mas, ao contrário, os gêneros, ao representar o resultado de ações que se operam com a linguagem e também sobre a própria linguagem, constituem o produto de aspectos sócio-históricos que neles se materializam, deixando transparecer os vestígios da presença do homem. Resta-nos, pois, verificar como isso se dá na fase de análise propriamente dita do material.

CAPÍTULO 3 As vozes da memória: um primeiro passo para a percepção da instabilidade

“Todo enunciado é intrinsecamente susceptível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”
(Michel Pêcheux)

3.1 Os elementos paratextuais dos memoriais: senhas para a apreensão da instabilidade (título, assinatura, folha de rosto, informações pós-textuais, cabeçalho e epígrafe)

De minha perspectiva, um primeiro modo de observação da instabilidade constitutiva no processo de escrita dos textos integrantes de nosso *corpus* já se encontra situado nos elementos paratextuais presentes nos memoriais produzidos pelas professoras. O chamado *paratexto* refere-se ao conjunto de elementos que, possuindo um caráter sobretudo explicativo, acompanham, antecipam ou agregam determinadas informações, aos textos propriamente ditos.

Alguns exemplos mais comuns desses elementos, que parecem funcionar como verdadeiros orientadores de leitura⁸³, são o título e o subtítulo textuais, os prefácios e os posfácios, as folhas de rosto e as notas de rodapé, bem como índices, informações de ordem bibliográfica, etc. Trata-se, portanto, de uma série de elementos que, situando-se fora dos limites propriamente textuais, ou seja, em sua periferia, em seus contornos fronteiriços, tem por função principal constituir-se como uma espécie de ‘porta de entrada’ (COMPAGNON, 1979) para a leitura a ser realizada.

No limite, longe de ser mera figura ilustrativa, a utilização dessa metáfora (“porta de entrada”) permite que se possa estabelecer uma associação entre os elementos paratextuais e aquele primeiro olhar que, lançado para o interior de um ambiente o qual somos convidados a visitar, teria por objetivo não somente direcionar o olhar do convidado, mas, sobretudo, conduzi-lo pelos caminhos domésticos (em nosso caso, pelas *veredas* textuais e discursivas) pretendidos e desejados pelo anfitrião, através dos quais se poderá observar, por exemplo, aqui um rico ornamento fixado à parede logo à entrada, ou, alguns passos adiante, uma tapeçaria de valor inestimável – ao menos para quem ali a colocou -, que, não casualmente, figura entre as primeiras peças captadas pela visão subordinada do referido visitante. Traçando um paralelo com o *corpus*, não foi raro encontrar textos a desempenhar semelhante

⁸³ A propósito desse caráter explicativo e organizador dos elementos paratextuais, vale destacar que Lejeune (1975), ao estudar relatos autobiográficos, chama-os de “margem do texto impresso que organiza toda a leitura”(p.45); Duchet (1971), por seu turno, também destacando essa função ‘reguladora’ do paratexto, observará que, já a partir desta ‘zona indecisa’, “definem-se suas condições de comunicação e se misturam duas áreas de códigos: o código social, em seu aspecto publicitário, e os códigos produtores ou reguladores do texto” (p.6).

percurso direcionador do olhar, como que a conduzir a atenção do leitor por um determinado trajeto textual.

Desse modo, é possível perceber-se o quanto essa instável “zona intermediária entre o fora-do-texto e o texto” (COMPAGNON, *op.cit.*, p.328) adquire um acentuado grau de importância no processo de análise de qualquer obra, na medida em que os elementos paratextuais - assim como os objetos de valor ficcionalizados acima não possuem um caráter decorativo, já que agregam a quem os pertencer um determinado traço distintivo (por exemplo, status, bom gosto, requinte, cafonice) -, não parecem cumprir uma simples função residual na visão em conjunto do que é lido, uma vez que antecipam consideráveis informações sobre seu (sua) autor (a) – um *ethos*, por exemplo -, bem como neles podem se revelar, particularmente no que se refere ao *corpus* em questão, os indícios de um fenômeno que, presente nos memoriais produzidos pelas professoras, chamo de *instabilidade genérica*.

Dentre os vários elementos paratextuais já mencionados, foi possível observar no conjunto de textos que compõe o *corpus* desta pesquisa a presença dos seguintes elementos: título, assinatura, folha de rosto, notas de rodapé, cabeçalho e epígrafe. De meu ponto de vista, tais ocorrências possibilitam o acesso aos diferentes tipos de diálogo que as escreventes assumem, durante o processo de escrita dos memoriais, com outras vozes discursivas que se imprimem em seu processo constitutivo. Começo, pois, pela análise dos títulos atribuídos pelas escreventes a seus textos.

O título

Antes de mais nada, observe-se que a presença do título nos textos produzidos pelas professoras representa um traço de relativa estabilidade em seu processo de escrita, na medida em que 73 escreventes (86,90%) utilizam-se desse elemento paratextual no processo de escrita de seus textos. A ocorrência maciça de títulos, no entanto, não deve causar nenhuma surpresa, uma vez que, conforme acentua Hoek (1981), “[...] os títulos abrem os textos e constituem seu natural ponto de partida [...] uma espécie de seu resumo, ao menos, parcial⁸⁴” (p.3).

Assim, uma vez que estabelecem esse caráter introdutório, os títulos desempenham uma função antecipatória e organizadora muito clara da leitura, servindo como uma

⁸⁴ « [...] Le titre ouvre le texte et en constitue le point de départ naturel [...] et constitue un résumé, au moins, partiel [...] »

importante pista acerca do texto que será lido, mas também das condições que o engendram. Além disso, os títulos apresentam, em relação aos textos com os quais se relacionam, uma função, ao mesmo tempo, prospectiva – pois possibilitam a antecipação de aspectos situados no corpo textual – mas também retrospectiva – uma vez que sua inscrição poderá relacionar-se com um já-dito previamente.

Dentre os vários exemplos de utilização desse recurso, limito-me a um caso que considero emblemático dessa função proeminente desempenhada pelos títulos. Trata-se do fato de que esses enunciados, ao ocuparem uma posição de destaque em manchetes de jornais, servem não somente para constituir a estrutura composicional desses veículos de comunicação e de suas notícias, mas, sobretudo, para atrair a atenção de seus leitores, a fim de levá-los a adquirir o jornal. É neste sentido que um título pode desempenhar uma função estilística, de vez que, resultado de escolhas que refletem um dado tipo de relação estabelecida entre os interlocutores, pode ser considerado um enunciado concreto este que “não é o fato em si, mas a maneira como se concretiza em determinadas esferas” (BRAIT, 2005: p.86).

No limite, tal aspecto aponta para um importante traço de instabilidade presente no modo de inscrição dos títulos apresentados pelas escreventes, já que, em muitos textos, esse elemento, normalmente atrelado à construção composicional dos memoriais – o título –, funciona também como um traço estilístico do gênero, seja pela formatação gráfica que imprime a marca de estilo nos limites gráfico-visuais do título, seja porque sua inscrição aponta para uma forma de relação estabelecida pelas escreventes “e os outros parceiros da comunicação, ou seja, o ouvinte, o leitor, o interlocutor próximo e o imaginado (o real e o presumido), o discurso do outro, etc.” (BRAIT, *idem*, p.89).

Tal aspecto mostra que os títulos, ao se constituírem como uma forma privilegiada de acesso não somente aos diversos discursos sociais por eles veiculados, mas também ao próprio posicionamento assumido pelas escreventes face ao memorável, materializam determinados discursos, sendo, por assim dizer, importantes indícios das vozes sociais características de um tempo, podendo trazer reverberações não apenas de determinadas esferas de produção discursiva, mas, principalmente, do diálogo que o sujeito estabelece, nessas e nas demais esferas, com outras vozes genéricas⁸⁵.

⁸⁵ Trago dois exemplos. O título do romance “Cidade de Deus”, do escritor Paulo Lins, faz circular, a partir desse elemento paratextual, uma voz social atrelada, a um só tempo, a um espaço geográfico bem definido – a favela Cidade de Deus, localizada no Rio de Janeiro – mas também, de modo irônico, ao título de uma obra

Além disso, os títulos escolhidos pelas escreventes não são utilizados do mesmo modo, o que já nos permite depreender nesse aspecto alguns pontos de instabilidade, quer no que se refere a sua já mencionada natureza tipográfica, quer no que diz respeito à sua própria estruturação sintática e semântica, ou, ainda, por seu funcionamento discursivo em relação ao corpo textual dos memoriais. A meu ver, esta fluidez quanto aos diferentes modos de inscrição dos títulos revela uma tensão dialógica entre a imposição exercida sobre as escreventes pela proposta do curso – que lhes propunha a produção de suas ‘memórias de alfabetização’ – e os textos da coletânea, os quais, ao trazer para a proposta exemplos de textos menos normativos, do ponto de vista composicional e estilístico, convidavam as escreventes a romper com os ditames da referida proposta e a assumir um projeto enunciativo menos constritivo. Essa tensão, ao mostrar, a partir de elementos presentes nas condições de produção dos memoriais, duas diferentes formas de adesão ao memorável – uma, por assim dizer, mais obediente às expectativas da proposta, e outra, mais transgressora –, possibilita a percepção de outro traço de instabilidade no processo constitutivo desse gênero discursivo.

Uma vez que meu objetivo não é catalogar todas as formas representativas dos títulos atribuídos pelas escreventes a seus textos – o que por si só já levaria a instabilidade a seu extremo –, mas sim apreender a instabilidade do gênero a partir de pequenos *indícios*⁸⁶ presentes em seu processo constitutivo, mostrarei a seguir um quadro exemplificando os diferentes modos de inscrição dos títulos, a partir da consideração das palavras mais recorrentes nessa categoria de análise. Vejamo-lo:

Quadro 1: Palavras mais recorrentes nos títulos atribuídos pelas escreventes:

Palavra utilizada no título	Total de ocorrências	Porcentagem de ocorrências
Memórias	62	84,93%
Alfabetização	39	53,42%
Minha (s)	20	27,39%
Processo	14	19,17%
Pessoal (ais)	12	16,43%
Meu	04	5,47%

homônima de Santo Agostinho. Vale lembrar, ainda, que, no século XIX, houve uma profusão de títulos em obras literárias que, ao colocarem em relevo as heroínas dos romances, tinham por objetivo destacar a figura feminina e o poder da burguesia em ascensão.

⁸⁶ Utilizo a palavra no sentido já consagrado por Ginzburg (1989).

De início, percebe-se que a ocorrência das palavras “memórias” e “alfabetização” supera de vencida todas as demais, o que nos possibilita enxergar nessa prevalência o diálogo estabelecido pelas escreventes com a proposta do curso – que solicitava a escrita das *memórias de alfabetização* -, bem como um primeiro movimento, já marcado a partir do título, em busca da organização dos aspectos representados por elas como indispensáveis a esse gênero em processo de emergência.

Dito de outro modo, a presença majoritária dessas duas palavras aponta, como hipótese, para o fato de as escreventes as terem identificado como um ponto de partida norteador para o processo de escrita de seus memoriais, confirmando, assim, as impressões de Hoek (*op.cit.*), para quem essa *marca inaugural* já deve permitir o acesso “às condições que um texto impõe em seu início, às suas funções e às relações que ele mantém com o texto que ele designa⁸⁷” (p.6). Saliente-se, contudo, que esse traço, a que o autor chama *inaugural*, somente pode ser considerado do ponto de vista da leitura, já que, o mais das vezes, os títulos são escolhidos após a escrita dos textos.

Tal aspecto parece acentuar-se quando atentamos para o fato de que 13 das 62 ocorrências da palavra “memórias” se dão de forma isolada, isto é, sem qualquer delimitação explicativa, o que permite enxergar nessa opção pela palavra solitária o acúmulo de denotação e sentido de que nos fala Compagnon (*op.cit.*, p.336), ao alertar para o fato de que a solidão de um título aponta não apenas para o texto, enquanto espaço de produção de sentidos, mas também para um objeto determinado e definido, como, por exemplo, um livro, ou, em nosso caso, para um gênero em processo de construção.

O que desejo destacar é que - embora todas as ocorrências possam ser consideradas como tentativas de auferir às escolhas um determinado grau de legitimidade, a partir de um capital simbólico (BOURDIEU, 1982: p.64) já valorizado e institucionalizado na própria proposta -, no que se refere ao uso acentuado de “memórias” e de “alfabetização”, longe de terem sido o resultado de uma simples retomada, estas palavras, ao representarem uma forma de diálogo estabelecido com os textos da coletânea, configuram-se como uma retomada – portanto, como um traço de *estabilidade* - presente no processo constitutivo dos memoriais.

Tal leitura ajuda a explicar, ainda, a ocorrência bastante significativa do pronome “Minha(s)” (20), uma vez que esta categoria gramatical associa-se, inicialmente, à relação que

⁸⁷ “[...] les conditions qu’un texte impose à son début [...] les fonctions et les rapports qu’il entretient avec le texte qu’il désigne ».

esta palavra estabelece com o seu correspondente mais recorrente – a palavra “memórias” –, mas também ao que Benveniste (1995) chamou de “primeiro ponto de apoio para a revelação da subjetividade na linguagem (p.288)”. Isto nos permite atentar, por exemplo, para o próprio aspecto dialógico – também lembrado pelo linguista francês – a partir do qual essa “consciência de si mesmo” irá impor, necessariamente, a figura de um outro – o *tu* a quem os textos se dirigem.

Assim, ao dizer “**Minhas memórias**” em seus títulos, as escreventes as particularizam – e já definem alguns contornos precisos para o gênero –, arranjando-as de modo que estas passem a não pertencer a este *outro* que, no entanto (por contraste), evidencia-se no processo enunciativo. Em outras palavras, as memórias são “**minhas**” e não “**suas**”, o que, a partir deste mecanismo enunciativo de defesa, permite à escrevente abordar as lembranças (bem como os argumentos aí arrolados) sem o perigo – sempre presente – de uma possível refutação por parte do seu leitor.

Movimento bastante diverso é o que se percebe, por exemplo, no uso que as escreventes fazem das palavras “processo” e “pessoal (ais)”, cuja ocorrência nos títulos também se mostra bastante significativa. Com efeito, podemos perceber, no modo como essas palavras são trazidas para a constituição dos memoriais, uma forma de diálogo que aponta para uma adesão incondicional e irrestrita à proposta do *Letra e vida*. Tal aspecto, ao marcar-se como um traço de instabilidade no processo de escrita dos textos, traz a sua constituição, em alguns casos, sob as vestes de uma simples tarefa de curso a ser desempenhada pelas escreventes, os ruídos dialógicos de um outro gênero – a consigna. Vejamos, pois, um exemplo:

“Escrever as memórias de sua época de alfabetização ou as lembranças mais anteriores de sua vida escolar” (T.07).

Alguns títulos atribuídos pelas escreventes evidenciam a instabilidade genérica devido à relação de proximidade mantida com a consigna que propunha a escrita dos memoriais. Palavra de difícil apreensão, não sendo tarefa fácil encontrá-la nos dicionários, as *consignas*, de acordo com Ferreira (2007), caracterizam-se como “um enunciado verbal ou não-verbal que, por pertencer ao discurso pedagógico, tem força ilocucionária para fazer com que o aprendiz realize uma atividade/trabalho” (p.34).

Vislumbra-se, desse modo, um tipo de relação bastante específico que, ao atestar uma forma de diálogo entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende – relação esta inscrita nas condições de produção dos memoriais -, marca-se como elemento de instabilidade já no processo de intitulação do gênero. É o que se percebe no exemplo, o qual representa um dos três (3) casos em que as escreventes reproduzem, de modo quase literal, um dos trechos presentes na apostila entregue às professoras.

Com efeito, o enunciado acima, utilizado em posição de título, praticamente reproduz a consigna do curso, cujo eco dialógico – em forma de uma outra voz a instabilizar e a atravessar a porosidade do gênero -, chega a trazer-nos certas dúvidas quanto ao fato de tratar-se mesmo de um título ou se, ao contrário, a escrevente apenas insere a proposta solicitada pelo *Letra e Vida*. Assim, se por um lado, sua extensão desproporcional (o título ocupa 3 linhas manuscritas), associada a uma ação diretiva, marcada no uso de um verbo injuntivo, apontam na direção de uma simples retomada de consigna efetuada pela escrevente; por outro, a posição ocupada em relação ao texto – a um só tempo de autonomia e dependência -, bem como sua forma de visualização a remeter, dialogicamente, para enunciados similares a cumprir a função desse aspecto composicional, levam-nos a pensar que se pode tratar também de um título.

A meu ver, essa relação entre traços a um só tempo contínuos e descontínuos, que caracteriza o enunciado acima, e que o faz oscilar entre duas possibilidades de acomodação dentro de um gênero discursivo, reflete não apenas o próprio posicionamento assumido pela escrevente em relação ao seu texto, especificamente no que se refere ao modo de leitura dos textos fornecidos anteriormente ao processo de escrita, mas, principalmente, a relação professor-aluno inscrita no diálogo estabelecido entre a escrevente e a capacitadora do curso. Em outras palavras, a interface título/consigna traz para o processo de escrita dos memoriais um posicionamento dialógico que considera seu processo de escrita uma simples tarefa a ser cumprida, quase um exercício escolar, do qual a escrevente precisa desincumbir-se.

Uma vez que meu objetivo não é demarcar os limites existentes entre os gêneros, realizando uma espécie de “retomada de posse” de suas perdidas fronteiras, mas sim apontar para a convivência genérica estabelecida na interface desses limites, creio que o exemplo serve para ilustrar de que forma um tipo de diálogo, já marcado nas condições de produção do gênero, contribui para criar uma zona de instabilidade, ainda que localizada em um elemento peritextual do memorial. Tomemos um outro caso para análise:

“Um anjo em minha vida” (T.43).

Quer por apontar para a fluidez semântica das palavras, indóceis às vãs tentativas dos dicionários de congelá-las em verbetes, quer pelos deslizamentos de sentido a compor essa natureza dinâmica e multifacetada, em cujo desenvolvimento discursivo se pode apreender uma linha semântica de similaridade (cf. JAKOBSON, 1970: p.55), as metáforas já se constituem como um singular ponto de observação da instabilidade na linguagem.

No tocante aos títulos atribuídos pelas escreventes, foi possível observar a presença desse recurso de ordem estilística em cinco (5) textos, o que representa uma porcentagem de 6,84% de ocorrências no *corpus*. Contudo, diferentemente do exemplo anterior, a instabilidade, neste caso, é definida pelo diálogo que as escreventes estabelecem com os textos da coletânea e com uma exigência bem específica do curso: a de que os memoriais *fossem escritos de forma literária*. A tal propósito, duas observações são necessárias: a) longe de serem exclusividade do discurso literário, as metáforas servem, antes, como uma importante pista acerca da circularidade existente entre os gêneros primário e secundário (BAKHTIN, *op.cit.*), ou seja, entre discursos predominantemente orais e cotidianos e discursos predominantemente escritos e literários; b) assumo tal aspecto como um elemento determinante para a percepção da instabilidade presente na escrita dos memoriais, já que, a meu ver, encontra-se nas condições de produção de um determinado gênero discursivo uma das forças centrífugas para a inscrição da instabilidade genérica.

Desse modo, o título acima, ao estabelecer um diferente diálogo com seu leitor, chama a atenção, de início, por ter-se constituído como um dos poucos exemplares que não fazem uso da palavra “memórias”. Com efeito, somente onze (11) títulos procuram uma forma de escapar da grande pressão exercida por esta palavra no processo de intitulação do gênero, o que, por si só, já representa uma primeira percepção da instabilidade.

Outra possibilidade de apreensão do instável encontra-se no próprio modo como a escrevente, ao utilizar-se da metáfora (“anjo”), traz para o processo de escrita de seu texto, de forma indireta – já que atravessada por uma dimensão estetizante da linguagem –, a imagem de sua antiga professora. Tal procedimento, ao marcar o diálogo estabelecido com uma das solicitações do *Letra e vida*, também traz à constituição do gênero a convivência entre modalidades advindas de diferentes esferas de circulação sociodiscursiva.

Além disso, ainda possibilita criar uma expectativa em seu leitor e envolvê-lo numa atmosfera de inocência e pureza, imagens comumente associadas à infância, um dos temas do gênero em questão. Se, na liturgia judaico-cristã, os anjos são seres que estabelecem uma aproximação entre o mundo celestial e o mundo terreno, em nosso exemplo, a metáfora angelical, sem se desligar dessa tradição, parece ter servido para aproximar dois tempos distintos: o passado e o presente.

Nos exemplos a seguir, procurarei mostrar de que forma a instabilidade marca-se, no processo de escrita dos memoriais, por meio da circularidade intragenérica de dois de seus elementos constitutivos. Trata-se do modo pelo qual o título, um elemento normalmente associado à construção composicional de um texto, assume, em alguns casos, uma função estilística. Mostro, pois, um primeiro exemplo:

“MEMÓRIAS” (T.01).

No título acima, impossível de reproduzir por meio do suporte digital, a palavra “Memórias” tem suas letras cuidadosamente desenhadas, em estilo itálico, e hachuradas pela escrevente, sendo que a letra inicial (‘m’) apresenta, naturalmente, além de um maior destaque, revelado por seu tamanho desproporcional em relação à demais letras e a sua natureza mais finamente trabalhada, o acréscimo de uma segunda cor (rosa), a qual, entremeada, à cor preta com que a escrevente desenha os contornos da referida letra, confere ao título um caráter diferenciado, mas não incomum, cujas formas de traçado evocam um regime caligráfico que, presente em textos manuscritos mais antigos, confere um estatuto estético já materializado na própria forma de inscrição do título.

Esse caráter ornamental, de sabor nostálgico, remete àquele gosto do texto escrito à mão que, de acordo com Manguel (1997), a façanha de Gutemberg não erradicou completamente, antes contribuindo para promovê-lo do que para eliminá-lo, haja vista que, para o autor, no final do século XV, “embora a imprensa estivesse bem estabelecida, a preocupação com o traço elegante não desaparecera e alguns dos exemplos mais memoráveis de caligrafia ainda estavam por vir.” (p.159). A julgar por sua reapresentação no texto da escrevente alguns séculos depois, assim como pelas inúmeras fontes tipográficas dos

modernos computadores, que procuram imitar a elegância da letra manuscrita, a distinção estilística conferida pela letra bem desenhada ainda parece perdurar.

Além disso, tais elementos, ao unir aspectos de diferentes bases semióticas (verbal e não verbal), parecem revelar uma determinada forma de representação dos memoriais a serem produzidos, aspecto que, aliado à forma como o texto é assinado, já nos permite a antecipação de, pelo menos, alguns elementos referentes aos traços que poderiam figurar no gênero em processo de emergência, bem como uma importante entrada para a consideração de uma marca de instabilidade localizada no modo como o título, elemento composicional, materializa a assimilação de um traço estilístico do gênero. Tomemos, agora, um exemplo em que a escrevente circula o título “memórias”:

“Memórias” (T.54).

No exemplo acima, a escrevente circula a palavra “memórias”, utilizando-se de uma linha ondulada que, embora desempenhando uma função esteticamente menos chamativa em relação ao texto anterior – e muito semelhante àqueles destaques dados a textos apenas rascunhados, em geral, em folha de papel avulsa e que serão alvo de uma posterior reescrita -, também lhe confere um singular destaque visual. Amparando-me em minha experiência como professor, defendo que esse tipo de marcação, comumente encontrada em produções infantis⁸⁸, ao apontar para a circulação dos saberes depreensível das relações entre alunos e professores, traz ainda a inscrição de uma marca de estilo, entendido aqui não em sua acepção fraca de traço de individuação do sujeito, mas sim como o resultado, marcado na escolha de uma forma linguística, das relações estabelecidas pelo sujeito com o outro. Vejamos um outro caso. Neste, a palavra “memórias” aparece ao lado de um elemento qualificativo: o sintagma nominal “minha alfabetização”:

“Memórias – minha alfabetização” (T.67).

⁸⁸ Devo a gentileza desta observação à professora Fanny Rinck, da Université Stendhal (Grenoble, França), junto à qual tive o privilégio de cumprir um ano de estudos doutorais (bolsa-sanduiche).

No exemplo, a escrevente estiliza as duas letras “m” (a inicial de ‘memórias’ e de ‘minha’), conferindo-lhes, ainda, em uma de suas dobras um singularíssimo traçado, cuja função é realçar sua forma deliberadamente desenhada. Trata-se, portanto, de um destaque visual acompanhado pelo fato de todas as palavras do título serem escritas com tinta vermelha (outros três textos apresentam o mesmo recurso), opção que estabelece um profundo contraste entre o título e o corpo textual, escrito com tinta azul.

Tal aspecto – refiro-me, aqui, ao modo especial de traçado das letras -, presente em diversos textos do *corpus*, aponta para um modo de representação específico das professoras que marca, no formato da letra, isto é, no capricho que, para além de somente escrevê-las, procura desenhá-las, a inscrição de um traço estilístico que coloca em cena, no instante mesmo de sua enunciação, também a presença desse outro a quem o texto se dirige.

Um outro exemplo que trago para esta análise diz respeito a um modo bastante particular mediante o qual algumas escreventes destacam a palavra “memórias”: trata-se do tipo caligráfico conhecido como itálico, forma de estilização da escrita que consiste em inclinar as palavras ligeiramente para a direita, destacando-as, formalmente, das demais.

“*Minhas memórias*” (T.71).

Apenas três (3) escreventes fazem uso desse recurso, o que, talvez, possa ter duas diferentes explicações: *a)* a maior parte dos textos do *corpus* foi manuscrita (70%); *b)* o itálico é um tipo de caligrafia nascido (e, ainda hoje, fortemente atrelado) sob os auspícios da tipografia, o que significa que sua reprodução relaciona-se, o mais das vezes, a um sistema de impressão que tem, nas antigas prensas e nos atuais computadores, seus exemplos mais emblemáticos.

No exemplo, podemos observar que o itálico utilizado pela escrevente contribui para o estabelecimento de uma acentuada diferença entre o título e o restante do texto. Embora tal desnível entre esses dois planos de leitura também se encontre em outros aspectos gráficos utilizados por ela - como, por exemplo, os diferentes tamanhos de letra e, ainda, o fato de o título apresentar outra forma de destaque (o negrito), ou, até mesmo, a *angelical* nuvenzinha azul que envolve todo o texto -, o uso do itálico, ao captar um traço temporal marcado na

própria forma de inscrição desse tipo de letra, acentuando, assim, seu caráter memorável⁸⁹, impõe ao sintagma que dá título ao texto outro traço estilístico bastante singular, já que obriga o leitor - o outro, portanto, marcado na escolha efetuada pela escrevente - a estabelecer um paralelismo, no plano visual, entre o título fornecido pela escrevente, que carrega em seu bojo todo o memorável, e o nome de sua autora, também em negrito e em itálico.

Assim, quer pelas diferentes formas de diálogo que as escreventes estabelecem com a proposta do curso, quer pelo modo como os títulos se imprimem ao gênero como um aspecto estilístico, é possível depreender, já a partir desse elemento paratextual, um primeiro modo de percepção da instabilidade presente no processo constitutivo dos memoriais.

Assinatura

Neste tópico, a fim de depreender a instabilidade genérica presente neste aspecto paratextual, procederei à análise das diferentes formas de inscrição das assinaturas. Uso o termo ‘assinatura’ em um sentido diferente daquele ao qual ele está, normalmente, associado. Com efeito, refiro-me a um elemento paratextual específico presente nos memoriais, ou seja, aos nomes a partir dos quais as escreventes assumem a autoria de seus textos. Nos textos das professoras, no que se refere ao posicionamento das assinaturas, levo em consideração duas variáveis: a) a posição ocupada pelos nomes das escreventes nos memoriais, em relação ao corpo textual e ao título; b) a presença (ou não) de elementos qualificativos redefinidores da situação funcional exercida pela professora, os quais, lançados ao lado do nome da escrevente, conferem-lhe outro tipo de estatuto que não o de somente professora. Além disso, a consideração do modo como as escreventes se identificam em seus textos, principalmente no que diz respeito ao primeiro aspecto acima, deverá permitir a observação de três diferentes percursos enunciativo-discursivos, todos eles atrelados a traços de instabilidade do gênero.

Com efeito, é possível identificar um movimento de autoria por meio do qual alguns textos procuram, já a partir da inscrição dos nomes, “construir uma memória” (MAINGUENEAU, 2010) capaz de conferir-lhes, por meio do processo de escrita, um traço de permanência, como resultado das próprias condições de produção dos memoriais,

⁸⁹ Tento, aqui, captar um aspecto mencionado por Manguel (*op.cit.*), para quem “O tipo itálico de [Francesco] Griffo [...] atraía gentilmente a atenção do leitor para a delicada relação entre as letras”. E continua: “de acordo com o crítico inglês moderno sir Francis Meynell, os itálicos *diminuíam a velocidade dos olhos do leitor*, ‘aumentando sua capacidade de absorver a beleza do texto’ (p.162, grifos meus).

marcados, como se sabe, por certa tendência à indiferenciação. Por outro lado, a análise dessas assinaturas permite, ainda, em alguns casos, a observação de um funcionamento que, associado ao *ethos*, procura conferir uma imagem de autoridade à professora, e, em última análise, é possível observar, também, o modo como as assinaturas, ao marcar a instabilidade mediante as relações intergenéricas, trazem para a escrita dos memoriais o diálogo com *ruínas*⁹⁰ de outros gêneros discursivos.

Vejamos, inicialmente, como esses nomes se distribuem no conjunto de textos produzidos pelas professoras:

Quadro 2: posição das assinaturas em relação ao conjunto de textos do corpus:

Posição da assinatura	Número de ocorrências	Porcentagem
abaixo do texto	47	55,95%
Acima do título	23	27,38%
Abaixo do título	06	7,14%
Compondo um cabeçalho	05	5,95%
Compondo uma folha de rosto	03	3,57%
Total de ocorrências	84	100%

Um primeiro aspecto de instabilidade que o quadro permite observar encontra-se nas diferentes posições ocupadas pelas assinaturas atribuídas pelas escreventes a seus textos. Com efeito, se por um lado, a presença das assinaturas confere ao gênero um traço estável, marcando-se, assim, como um elemento de continuidade; por outro, o fato de essas assinaturas não ocuparem o mesmo espaço dentro da construção composicional já possibilita a percepção de uma primeira zona de instabilidade no processo constitutivo do gênero, aspecto que aponta para um movimento de descontinuidade presente nesse mesmo processo.

Podemos observar, ainda, que a maior parte das assinaturas (47) aparece após a escrita dos memoriais, o que confirma as impressões de Fraenkel (2004), para quem “a assinatura é situada, *geralmente*, na margem inferior de um texto escrito” (p.69, grifo meu). A propósito, atente-se, na citação, para a modalização que a própria autora estabelece, ao dizer ‘geralmente’, o que permite inferir, uma vez mais, a presença de zonas de instabilidade em relação a esse elemento constitutivo de muitos gêneros discursivos.

⁹⁰ Utilizo o termo em conformidade com Corrêa (2006).

Uma hipótese para essa opção por assinar o texto em sua parte final encontra-se no fato de que toda assinatura estabelece, em relação ao texto com o qual se relaciona, um duplo limite. Marca-se, num primeiro momento, no tempo – na medida em que a assinatura nos originais de um romance, por exemplo, apontam para seu término – e marca-se, também, no espaço, já que um nome ocupa a extensão de uma folha ou a da capa de um livro, demarcando-lhe uma espécie de fronteira e/ou de pertencimento de uma obra. Um breve exemplo desse aspecto pode ser a cena tipicamente escolar em que um aluno, em meio a um professor que se retira lentamente da sala de aula, lança, às pressas, seu nome numa folha de avaliação. O gesto, aparentemente banal, não somente reflete uma exigência para o cumprimento de uma burocracia institucional – a atribuição de uma nota –, mas, também, um sinal de que o tempo para aquele texto terminou. Desse modo, a aposição de um nome ao final de um texto, atrelada ao movimento escritural que coincide com o próprio gesto de sua finalização, parece conferir à assinatura o estatuto de algo que se dá por encerrado dentro de um limite espaço-temporal. Vejamos um primeiro exemplo desta variação de assinatura:

“G.⁹¹” (T.14).

No exemplo, o diálogo com outro gênero discursivo – a carta pessoal –, que a escrevente institui por meio de uma *cenografia* (Maingueneau, 2008), explica a opção, também presente em outro texto, pela assinatura ao final de seu memorial. O tom informal com que ela se apresenta aparece não somente no próprio registro composicional e estilístico utilizado no corpo textual desse texto – no qual, dentre os aspectos cenográficos mais característicos de uma carta, constam o cabeçalho e o uso do vocativo (‘caros amigos’) –, mas, associando-se a esses traços distintivos, na forma de assinatura apresentada por ela, já que a escrevente utiliza-se apenas de seu prenome logo abaixo do texto escrito, ocorrência bastante comum no gênero com o qual ela dialoga. Percebe-se, assim, que, no que se refere a este memorial, uma das razões para a instabilidade, no tocante ao modo de assinatura do gênero, relaciona-se à forma através da qual a escrevente, ao trazer para o processo de escrita os ecos de uma forma composicional típica de outro discurso genérico, propõe um caminho

⁹¹ Naturalmente, a fim de evitar a exposição das escreventes, utilizo apenas a abreviação de seus nomes.

transgrediente e, nesse sentido, uma descontinuidade, à constituição do gênero memorial. Vejamos um outro caso.

“S. dos S. P. N.” (T.30).

Também aqui, a opção da escrevente por trazer sua assinatura ao final do texto deve-se às relações estabelecidas por ela com outras vozes discursivas. Com efeito, trata-se, aqui, de um texto digitado – aspecto que abarca tão-somente 30% do *corpus* -, o que, por si só, ao conferir-lhe um estatuto diferente dos demais textos produzidos no curso, inscreve-lhe outra possibilidade de percepção do instável. Mas não só isso. A assinatura, aposta pela escrevente na margem inferior esquerda, alinhada ao próprio texto e trazendo, abaixo, a data de escrita do memorial em questão, permite ‘escutar’ os ruídos de gêneros discursivos atrelados a esferas sócio-comunicativas mais burocráticas e formais. A própria visualização deste texto, ao qual parece ter faltado a assinatura em seu sentido de traçado personalizado – o que, de fato, ocorre em um dos textos com características similares (T.79), o único do *corpus* efetivamente assinado por uma professora! -, permite que enxerguemos nele a construção composicional prototípica desses gêneros protocolares, como, por exemplo, os memorandos ou os requerimentos, o que atesta, outra vez, a instabilidade presente no processo de escrita dos memoriais. No exemplo a seguir, o movimento enunciativo-discursivo materializado no texto da professora é de diferente natureza. Vejamo-lo:

“G. L. D.

Responsável pela coord. Pedagógica

E Educacional da EMEI ‘Estado de Santa Catarina’

Pref. Municipal de Cubatão” (T.60).

Observa-se que a escrevente não apenas assina seu texto, como também investe-o de certos predicativos funcionais - estrategicamente inscritos no plano superior da folha, aspecto que capta de imediato a visão do leitor -, que lhe conferem – a ela e ao texto – um diferente

modo de identificação, sobretudo se considerarmos que se trata de um curso voltado, acima de tudo, para professoras do Ensino Básico. Nota-se, assim, nessa forma de exibição do nome e da função ocupada por ela, um aspecto ligado, ao mesmo tempo, à marcação de poder e à construção de uma imagem.

Amparando-me em Maingueneau (*op.cit.*), para quem “cada palavra implica, ao mesmo tempo, levar em conta representações que os parceiros fazem um do outro” (pp.59-60), é possível observar que todo o excerto, do qual a assinatura faz parte, traz, como um de seus efeitos de sentido – outra voz a invadir a constituição instável do gênero -, que não se trata de uma *simples* professora em um curso de capacitação, mas sim de alguém que, a ocupar uma função considerada, na esfera escolar, como de maior prestígio, parece exibir uma espécie de distintivo social a delimitar sua posição no tocante às demais participantes do curso.

Ao mesmo tempo, esse modo de irrupção do nome da escrevente, bem como os sentidos aí veiculados, ao trazer à constituição do memorial uma voz que estabelece uma hierarquia de valores entre as diferentes funções representativas da esfera escolar, tem o poder de reposicionar a escrevente dentro do próprio curso que ela frequenta e de imprimir (quiçá, um dos efeitos pretendidos) uma diferente forma de relação com seu interlocutor, uma vez que a particularidade de inserção da assinatura também poderia alterar seu modo de recepção por parte da capacitadora.

Outro modo de assinatura bastante comum nos textos é aquele em que a inscrição do nome da escrevente localiza-se acima do título, na parte superior da folha utilizada para a escrita dos memoriais. Com efeito, trata-se de uma ocorrência muito significativa, correspondendo a 27,38% das assinaturas atribuídas pelas escreventes. Se juntarmos a esses casos o número de ocorrência dos nomes em cabeçalhos (5), torna-se possível constatar que, de fato, é bastante acentuada essa variação de assinatura no conjunto de textos que compõem o *corpus*.

Também aqui se percebe um movimento, só que em sentido inverso, que liga as assinaturas a uma dimensão espaço-temporal, já que, nesta outra forma de inscrição dos nomes, a assinatura na parte inicial de um texto parece corresponder quase a um prólogo para a escrita propriamente dita, o que lhe confere uma ancoragem no tempo, mas também uma delimitação no próprio espaço da folha em branco, aspecto que fica um pouco mais visível

nos textos em que a escrevente realiza uma dupla identificação: a de seu nome e da escola onde trabalhava, como se pode observar no exemplo a seguir:

“R. A. N. B.

EMEI ‘Estado de Goiás’ (T.25).

Aqui, ao estender-se para além dos limites do suporte utilizado pela escrevente, a ideia de espaço, relativa ao ato de assinatura, parece alçar voo e buscar uma ancoragem situada, física e geograficamente, no próprio local de trabalho da professora. Naturalmente, além da referência ao espaço físico, há, sobretudo, uma associação do nome da cursista à instituição de origem, o que acrescenta certos dados de representação da autora sobre a instituição: referência de boa escola (à qual gostaria de associar seu nome), recurso para associar a escola ao curso, modo de justificar a própria ausência da escola pela presença no curso etc. Portanto, longe de representar apenas um modo de iniciar um texto, essa forma de inscrição também aponta para o diálogo das escreventes com discursos que circulam na própria esfera escolar. Vejamos um caso:

“Programa de formação de professores alfabetizadores

Cubatão, abril de 2006.

Professora A. P. S.

Memórias do processo pessoal de alfabetização” (T.66).

Percebe-se, no exemplo, que o nome da escrevente integra o conjunto de um cabeçalho, o qual representa um componente textual que, lançado na parte superior dos textos, ocupa uma posição de destaque, cuja principal função é estabelecer a ancoragem de um enunciado, a partir de elementos que localizam o sujeito, o tempo e o espaço, em um dado contexto sócio-comunicativo. Entretanto, a emergência desses elementos enunciativos, para além de realizar essa ancoragem situacional, traz para a constituição do memorial a voz genérica de discursos bastante atrelados à esfera escolar, uma vez que os cabeçalhos

costumam emergir de alguns gêneros solicitados pelos próprios professores em situações didático-pedagógicas, como, por exemplo, as avaliações e os trabalhos escolares. Trata-se, portanto, de um diálogo que, ao marcar-se no processo de escrita dos memoriais, representa um outro modo de atuação da instabilidade genérica.

As assinaturas permitem, ainda, não somente a apreensão de uma forma de diálogo que as escreventes estabelecem com outros gêneros discursivos, mas também a delimitação de uma voz que, obedecendo a um determinado regime autoral, confere ao gênero memorial, no que se refere ao modo de aparição do nome da escrevente, um estatuto diferenciado em relação às demais assinaturas. Refiro-me, aqui, especificamente, aos textos que apresentam os nomes das escreventes logo abaixo do título atribuído, o que promoveu, entre esses dois elementos paratextuais, um singular vínculo, bem como um traço distintivo em comparação com as outras formas de assinatura.

Sem desejar debruçar-me sobre as espinhosas questões referentes à noção de autor – mas, ao mesmo tempo, sabendo que, consoante Maingueneau (*op.cit.*), tal noção “é indissociável da noção de texto, [permitindo, ainda] a imbricação de textos e de lugares sociais” (pp.25-26) –, limito-me, aqui, somente a apontar para um modo particularíssimo de inserção da assinatura (já que representativo de tão-somente 7,14% das ocorrências), mediante o qual as escreventes assumem-se como responsáveis por seus memoriais. Mostro um exemplo em que a posição do nome é realçada por uma marca formal. Ei-lo:

“**por** A. R.” (T.01, grifo meu).

No exemplo, observa-se que a escrevente coloca seu nome e sobrenome, significativamente antecidos pela preposição ‘por’, duas linhas abaixo do título e, simetricamente, a seu lado direito. Esse posicionamento que o nome ocupa mostra que não se trata apenas de uma mera identificação pessoal da professora, mas sim de uma forma especial de inscrição de seu nome, cujo surgimento sob a opacidade textual-discursiva do memorial remete, no plano dialógico, à *memória* de gêneros discursivos caracterizados por sua presença, mais ou menos atual, em artigos assinados das esferas jornalísticas, por exemplo, sendo possível, ainda, captar sua presença na marca de destaque inscrita em enunciados que

focalizam temas a ser debatidos ou apresentados **por** alguém, aspecto que, ao mesmo tempo, reconhece e individualiza seu autor.

Tal leitura parece ser reforçada pela presença de um componente gramatical que, em um nível discursivo, salienta ainda mais essa marca autoral. Trata-se, aqui, do modo como a preposição utilizada pela escrevente ('por'), ao deslocar seu autor para uma posição passiva na organização do enunciado, aponta para suas representações acerca dos modos de assinatura e de identificação de autoria presentes em gêneros, aspecto que imprime ao memorial uma configuração mais afeita a produções discursivas que, associadas ao poder de permanência da palavra escrita, têm por objetivo manter a memória e a lembrança daquilo que se impõe à página em branco (eterno desafio de quem escreve!).

No limite, essa forma singular de apresentar seu próprio nome, ao trazer para o processo de escrita a inscrição de uma “marca própria a distinguir seu autor e seu texto dos enunciados correntes e das afirmações da vida cotidiana” (LECLERC, *apud* Maingueneau, *op.cit.*, p.29), parece não somente confirmar as intuições de Bosco (2005), para quem “todo escritor quer escrever de uma maneira única, como nenhum outro e, assim, impor seu nome próprio, ou, antes, sua assinatura” (p.40), mas, em função de essa forma autoral ter representado uma singularidade no conjunto dos memoriais produzidos, representa, também, um modo privilegiado de observação do funcionamento das vozes constitutivas no processo constitutivo do gênero.

Além disso, a análise das diferentes formas de inscrição das assinaturas, propostas pelas escreventes, parece ter mostrado que esse traço aparentemente pouco representativo possibilita, por si só, a apreensão não apenas das relações intergenéricas, mas, principalmente, a heterogeneidade quanto ao modo de assinar os textos abre um espaço singular para a identificação dessas outras vozes sociais que, ao imprimir-se no fio textual-discursivo dos memoriais, inscrevem-lhe diferentes modos de ocorrência da instabilidade genérica.

A folha de rosto

A chamada “folha de rosto” é um elemento pré-textual de um livro (publicação), trabalho acadêmico ou científico, como um relatório, monografia, tese, dissertação. Para Tschichold (2007), trata-se de um recurso tipográfico que, ao integrar o conjunto de uma obra,

remete a uma forma composição agradável e convincente para o leitor. Depreende-se, assim, que se trata de um elemento secundário, no que diz respeito ao texto propriamente dito, mas que, tendo em vista, principalmente, os gêneros discursivos em que ela figura, cumpre uma função dir-se-ia burocrática, protocolar muito precisa, qual seja, a de apresentar, em geral em ‘trajes’ impecáveis, o texto que será lido e, posteriormente, avaliado.

Por esta razão, é possível compreender por que todos os textos que se utilizam desse recurso são digitados – e não simplesmente manuscritos –, uma vez que a opção por esse suporte deixa transparecer o objetivo de conferir ao texto não apenas a impessoalidade da escrita digitada, como também a suposta promessa de ‘limpeza’ e ‘asseio’ que tal recurso pode, supostamente, oferecer aos que dele se valem. Tal aspecto parece explicar, ainda, o pequeno número de escreventes que aderem a essa espécie de “cartão de visitas” presente nos memoriais produzidos (apenas três escreventes utilizaram-se de uma folha de rosto), na medida em que esse elemento paratextual demanda um tempo maior para sua preparação, além de recursos materiais (fotocopiadoras, por exemplo) que nem sempre estão à disposição de quem escreve.

O mais importante, porém, é que a presença da folha de rosto - que não constitui um traço *estável* dos memoriais, uma vez que a maioria das escreventes não lançou mão desse recurso –, mesmo que presente numa pequena fração de textos do *corpus*, permite apreender o incessante diálogo que as escreventes mantêm com outros gêneros discursivos durante o processo de escrita dos memoriais, o que abre espaço para a consideração não somente das relações intergenéricas, mas, principalmente, para a apreensão de um dos modos através dos quais marca-se, nesse processo constitutivo, a instabilidade do gênero produzido pelas professoras. Pincemos, pois, um primeiro texto para análise:

T.22⁹²

No exemplo, há que se destacar, de início, o modo pelo qual a escrevente combina em seu texto elementos tanto verbais como não verbais, a fim de produzir em seu leitor determinados efeitos de sentido. Nele, observa-se uma foto a ocupar uma posição centralizada na folha de rosto, onde se identificam, num primeiro plano, a imagem da escrevente que,

⁹² A fim de preservar a imagem das professoras, apenas me limito a descrever as referidas folhas de rosto, já que todas elas apresentam fotos, aspecto que inviabiliza sua publicação.

posando para a foto, sustenta em um dos braços uma criança pequena (ao que parece, seu filho). Em 2º plano, outras pessoas participam da mesma imagem, a qual, a julgar pelas roupas que todos os integrantes vestem – trata-se de uma beca, vestimenta que colabora para inserir no elemento paratextual um traço de ritualização característico da instituição escolar -, recupera a imagem de uma festa de formatura, muito provavelmente aquela em que a escrevente obteve seu diploma de professora. Acima da foto, a estabelecer uma simetria (pelo tom azul e pelo alinhamento), encontra-se a palavra “memórias”, a qual, em proporção exacerbada, faz projetar para trás do conjunto de letras que a configuram um fino efeito de sombreamento, como se houvesse um foco muito luminoso a provocar um interessante diálogo entre luz e sombras. Por fim, no plano inferior da folha, sob um destaque bem menos acentuado, aparecem as referências ao nome da escrevente, à instituição onde trabalha, bem como ao curso de capacitação que está frequentando, informações estas seguidas do local e do ano em que o texto é escrito.

Delineia-se, assim, um dos modos de materialização estilística no processo de escrita dos memoriais, a saber, a forma pela qual a escrevente, já a partir dos elementos paratextuais, procura construir uma imagem de êxito profissional, um *ethos* não apenas de professora dedicada, que prepara cuidadosamente seu texto para o curso de capacitação (com direito a uma *bem ajambrada* folha de rosto), mas também de mãe. Embora haja nessas escolhas um efeito de sentido muito provavelmente ignorado por ela – sobre o qual falarei após o exemplo a seguir, que também traz uma foto em sua folha de rosto -, o objetivo da escrevente é destacar, num primeiro momento e a um só tempo, a imagem de mãe e de mulher batalhadora, que precisou conciliar os estudos e as obrigações domésticas, a fim de exercer a função de professora.

Seguindo os passos de Bakhtin (2003), para cujo autor questões de ordem estilística “integram a unidade do gênero do enunciado como seu elemento” (p.266), isto é, estilo e gênero não se separam, o que desejo salientar na análise desse primeiro exemplo é que todos os elementos paratextuais aí presentes parecem apontar para um aspecto estilístico bastante singular, já materializado, por assim dizer, nesse contato inicial que a escrevente estabelece com seu leitor. Trata-se do modo através do qual a escrevente, ao assumir incondicionalmente as vozes sociais que valorizam a imagens de mãe e de professora, procura orientar e sensibilizar seu interlocutor. Em outras palavras, esse posicionamento axiológico assumido, ao fazer com que a escrevente empreste sua voz a uma voz alheia (uma voz social), constitui-

se como uma máscara, “um modo de ver o mundo, um princípio ativo de ver que guia a construção do objeto estético e direciona o olhar do leitor” (FARACO: 2005: p.42).

Além disso, e trata-se aqui do aspecto mais importante, evidencia-se nesse texto uma forma diferente de relação com o tempo dos memoriais, isto é, o memorável é trazido para o processo de escrita de um modo bastante inusitado, na medida em que a foto apresentada na folha de rosto, longe de mostrar as *memórias de alfabetização* da escrevente – solicitação, lembremos, do próprio curso de formação -, aponta para um passado bem mais recente (o da formatura), fato este que se estende até mesmo aos domínios textuais propriamente ditos.

De minha perspectiva, encontra-se nesse aspecto – nesse aparente equívoco da escrevente - uma espécie de rompimento com aquilo que havia sido proposto inicialmente pelo curso de capacitação, como se a solicitação textual, neste caso, tivesse sido outra que não a de produzir as referidas *memórias*. Contudo, uma melhor hipótese para essa aparente recusa é que essa *opção* da escrevente, ao criar uma espécie de *zona de instabilidade*, resulta da confluência de diferentes reverberações dialógicas marcadas no processo constitutivo do gênero. Em outros termos, ao produzir seu texto, a escrevente deixa inscritas nesse processo – como pegadas numa fina camada de areia – as diferentes vozes discursivas e genéricas com as quais ela dialoga e as quais acabam por imprimir-se nesse mesmo processo.

Com efeito, grande parte desse texto, em que predominam formas verbais no presente, é consagrada à apresentação – uma espécie de relatório – das atividades desenvolvidas pela escrevente em sua prática profissional, quase um inventário de tudo que ela realiza no exercício do magistério. À guisa de ilustração, cito o seguinte exemplo:

“Na 1ª série, **procuro** sempre seguir o ritmo do professor da sala na organização do ambiente [...] **costumo** aplicar como jogos para alfabetização, quebra-cabeças das letras, das figuras [...] **disponho** a classe em grupos [...]” (T.22, grifos meus).

Diferentemente da maioria dos textos do *corpus*, o exemplo acima ilustra um caso atípico, em que um número considerável de verbos é utilizado no presente do indicativo, tempo verbal que, neste caso, tem como efeito a presentificação do passado, de modo a torná-lo ainda mais vivo. Tal leitura, ao encontrar um ponto de partida na própria folha de rosto

trazida pela escrevente, aponta, ainda, para uma característica fundamental do processo de constituição dos memoriais: seu diálogo incessante com outros gêneros discursivos, cuja relação mantém os gêneros do discurso sempre em contato com zonas de profunda instabilidade constitutiva.

Esse traço estilístico, que conjuga aspectos verbais e não verbais, também pôde ser observado em outro texto; contudo, seu modo de materialização permite, neste caso, a observação de diferentes aspectos de ordem estilística. Vejamo-lo:

T.77

No exemplo, também se observa a opção da escrevente por uma foto centralizada a ocupar quase todo o espaço da folha de rosto. Porém, diferentemente do texto anterior – em que passado e presente não se encontram tão distanciados –, percebe-se, aqui, um outro modo de materialização do tempo nos memoriais, isto é, um diferente tipo de diálogo estabelecido entre o presente e o passado, o qual se materializa no processo constitutivo desse gênero.

Com efeito, a foto, quiçá arrancada pela escrevente de algum álbum de fotografias e colada em sua folha de rosto, desvela a imagem de uma criança (talvez, em seus 5 anos de idade) a esboçar um sorriso inocente e infantil para a câmera, produzindo, em seu *leitor*, o efeito imediato de retorno às origens (não somente da escrevente, mas de qualquer um que se ponha a observá-la), trazendo, assim, como *discurso transversal* (PÊCHEUX, 1997), o velho aforismo segundo o qual *uma imagem vale mais do que mil palavras*. Esta imagem, por assim dizer, ao estabelecer uma relação imediata entre o passado e o presente da escrevente, lança seu leitor-observador inexoravelmente aos tempos distantes da infância, a qual, embora enviesada pela distância no tempo, ainda assim é trazida ao momento da enunciação.

Convém acentuar, no entanto, que, também aqui, trata-se de um subterfúgio que, utilizado pela escrevente com o objetivo de comover seu leitor, causa, uma vez mais, um rompimento em relação ao que havia sido solicitado inicialmente pelo curso de capacitação, uma vez que foi proposto às escreventes que produzissem suas “memórias de alfabetização”.

Do ponto de vista estilístico, os casos acima reproduzem exemplos típicos do que poderíamos classificar, por várias razões, como modelos oriundos de uma estética *kitsch*, cuja

principal característica encontra-se no profundo mau gosto a partir do qual são combinados elementos que apontam para o exagero, o uso de cores vivas e chamativas, mas, sobretudo, para sua tendência apelativa e sentimentalista.

Benjamin (1993), por exemplo, ao associar esse fenômeno à chamada Indústria Cultural – portanto, à cultura de massa e à industrialização, em que tudo se reproduz e prolifera rapidamente -, observa que o *kitsch* elide a distinção entre arte e objeto utilitário, tornando-se, por assim dizer, um produto de fácil consumo. Assim, pode-se dizer que as fotografias trazidas pelas professoras, ao produzirem um efeito contrário ao que, provavelmente, fora previsto por elas, caracterizam-se pela própria ausência de estilo, ou, no mínimo, por um tipo de materialização em que a voz estilística se conforma em meio a um processo de diluição.

Tal aspecto torna-se ainda mais visível ao atentarmos para o exemplo da escrevente que segura o filho em seu colo. Esta imagem, que por si só já realiza um percurso discursivo quase sacro – na medida em que dialoga, piamente, com aquelas imagens em que a virgem sustenta Cristo em seus braços -, remete, de forma apelativa e autocomplacente, mas também *narcísica* e *alienada* (COMPAGNON, *op.cit.*, p. 336), para uma cena de desvelo e de afeto, cuja função primordial parece ser a de agradar e causar emoção em seu leitor, de modo a suavizar, ou mesmo ceifar por completo, qualquer possibilidade de crítica que pudesse, eventualmente, dirigir-se ao texto propriamente dito.

As fotografias representam, ainda, uma remissão direta ao memorável, mas também o diálogo que a escrevente mantém com determinados discursos que se utilizam desse meio visual como forma de identificação instantânea do sujeito. Penso, de modo geral, nas fotos que acompanham certos documentos pessoais (as carteiras de identidade (RG) e os passaportes, por exemplo), mas, principalmente – dado o enorme sucesso dessas mídias -, naquelas que, ao circularem nas chamadas *redes sociais*, servem não somente para identificar seus usuários, como também para criar certas expectativas em relação a eles. Temos, neste caso, o aspecto publicitário e massivo da estética *kitsch*, o qual, ao colocar em primeiro plano a foto de seu *usuário* – em nosso exemplo, da escrevente -, busca chamar a atenção para os efeitos positivos obtidos a partir da exposição da própria imagem, dentre os quais se poderia citar, na esteira de Benjamin (1935/1985), aquela preocupação irrefreável das massas modernas em “fazer as coisas ‘ficarem mais próximas’, [superando, assim] o caráter único [mas transitório] de todos os fatos através de sua reprodutibilidade” (p.170), desejo de

persistência e durabilidade que, no limite, trai a presença de um aspecto temporal marcado pela transitoriedade e pela finitude dos acontecimentos.

Baudrillard (1970), ao refletir sobre as relações entre a sociedade de consumo e o corpo, assevera que: “o estatuto do corpo é um fato de *cultura*. Ora, qualquer que seja a cultura, o modo de relação com o corpo reflete o modo de organização com as coisas e o das relações sociais⁹³” (p.200, grifos do autor). Nesta perspectiva, o corpo torna-se um *capital simbólico* importante no processo de divulgação de uma imagem marcada, ao mesmo tempo e contraditoriamente, “por uma representação desunida, mas profundamente solidária do próprio corpo⁹⁴”(idem,ibidem). Desse modo, ao expor o sorriso materno voltado para a câmera, publicizando-o e solicitando do leitor uma *adesão automática*, a foto na folha de rosto também faz estampar uma dupla determinação, qual seja, a de ser “um discurso sobre o objeto e um objeto ele-mesmo⁹⁵” (BAUDRILLARD, 1968: p.230). Assim, num mundo dominado absurdamente por apelos de ordem visual, o destaque proporcionado por uma fotografia, alçada ao primeiro escalão de um texto, constitui um início bastante promissor.

Um último caso que trago para esta análise diz respeito ao modo pelo qual as escreventes deixam impressos, na própria folha de rosto, os vestígios identitários de sua prática como professoras alfabetizadoras. Este modo de inscrição se dá sob a forma de desenhos, figuras ou pequenos colantes - em sua maioria, trata-se da reprodução de imagens associadas a desenhos animados tornados célebres pela indústria cultural -, os quais, atrelados ao universo infantil e partilhando o espaço da folha em branco, trazem para o plano estilístico dos memoriais uma das vozes com as quais as escreventes dialogam, a fim de produzir esse gênero discursivo⁹⁶. Dito de outro modo, vale dizer que a esfera de atuação profissional das escreventes – a escola primária e o convívio diário com seus alunos –, ao marcar-se estilisticamente no processo de elaboração dos textos produzidos pelas professoras, também coloca em evidência a instabilidade constitutiva do gênero memorial. É o caso, por exemplo,

⁹³ « Le statut du corps est un fait de *culture*. Or, dans quelque culture que ce soit, le mode d'organisation de la relation au corps reflète le mode d'organisation de la relation aux choses et celui des relations sociales »

⁹⁴ “[...] une représentation désunie (mais profondément solidaire) de son propre corps [...]”.

⁹⁵ « [...] est discours sur l'objet, et objet elle-même »

⁹⁶ Com efeito, dos 84 textos, 10 apresentam esse tipo de folha com motivos infantis. Naturalmente, em razão da temática abordada, a análise vai deter-se apenas sobre os desenhos que aparecem na folha de rosto. Tal fato nos permite apontar que a ausência desses elementos gráficos constitui-se como traço *estável* das memórias.

do

texto

a

seguir:

TAREFA Nº 1

MEMÓRIA DA MINHA ALFABETIZAÇÃO

Também aqui (T.82), a escrevente não se limita a apresentar, de forma protocolar, os elementos convencionais de uma folha de rosto. Ao contrário, porém, de uma foto – recurso que, associando-se ao *ethos*, liga-se provavelmente à construção identitária das professoras -, o que se observa, neste caso, é o entrelaçamento das linguagens verbal e não verbal, em que esta última procura representar uma prática bastante comum nas séries iniciais do chamado Ensino Fundamental I: a decoração das salas de aula.

Trata-se, portanto, de um recurso pedagógico (“varal de letras”) que, trazido pela escrevente como uma das vozes constitutivas do cotidiano de uma professora, atuante nesse nível de ensino, acaba por marcar-se, estilisticamente, no processo de produção do memorial, instabilizando-o, do ponto de vista genérico. O desenho na folha de rosto parece revelar que as memórias trazidas pela professora não pertencem apenas a ela, não são somente as lembranças de sua alfabetização, mas também o resultado da partilha de um mesmo universo discursivo, de uma circularidade de saberes, em que o discurso infantil apareceria como elemento fundamental, marcando-se no processo constitutivo do gênero memorial.

Vale, por fim, remeter o funcionamento desses traços paratextuais à frequente busca de constituição de uma memória de curta duração. Isso acontece em festas familiares (aniversários, casamentos, por exemplo) e também em reuniões de trabalho. A ênfase na produtividade, que aliena o indivíduo de seu produto, parece necessitar de uma constante rememoração. Se se pensar na relação entre memória e esquecimento e no necessário esquecimento para que a memória perdure, seria interessante questionar sobre o que precisa ser insistentemente esquecido para que a memória de curta duração se faça presente. Provavelmente, a perda da memória de amplo alcance, como a dos caminhos da sociedade atual e das supostas “opções” pessoais que ela faz crer ao sujeito.

Informações pós-textuais

Uma pequena margem de textos apresenta, ao final de sua escrita, algum tipo de informação pós-textual. À semelhança do que ocorre com as notas de rodapé - inscrições textuais características, sobretudo, de escritos acadêmicos -, as informações lançadas ao final de um texto constituem uma espécie de apêndice, de lembrete, que, acrescentado na parte final de uma página, tem por função elucidar ou esclarecer o sentido de um termo ou, simplesmente, referir a fonte de uma dada citação. A propósito, vale lembrar que Compagnon

(*op.cit.*), ao estudar as observações que se fazem ao pé das páginas, mostra o quanto elas representam verdadeiras ‘muletas’ e ‘estacas’, a partir das quais se procurará rememorar ao leitor as referências sobre as quais o dado texto se apoia. Já do ponto de vista enunciativo-discursivo – abordagem que nos interessa particularmente nesta pesquisa –, trata-se de um enunciado que, sobrepondo-se pós-textualmente a um já dito prévio, tem por objetivo – talvez primordial – tentar delimitar e/ou circunscrever os domínios de sentido de uma dada palavra ou expressão (ou mesmo todo um enunciado!) referida anteriormente.

Sobretudo quando relacionada ao processo constitutivo dos memoriais produzidos pelas professoras, a consideração dessa relação dialógica entre o “que se esquece” e o “que se lembra” parece apontar para o que Pêcheux (1997), ao refletir sobre o processo enunciativo, já alertava ser parte integrante do funcionamento dos enunciados. Para o autor, essas *fronteiras* “entre tudo que seria possível ao sujeito dizer (mas que não diz)” (p.176), ao mesmo tempo em que marcam uma de suas formas de esquecimento, também determinam a constituição gradual dos enunciados, em cujo processo estes se constituem “pouco a pouco e cuja característica é colocar o ‘dito’ e em consequência rejeitar o ‘não-dito’”(idem, *ibidem*, grifos do autor).

Além disso, não somente pelo baixo número de ocorrências desse tipo de enunciado no conjunto de textos do *corpus* (apenas 3 escreventes fazem uso desse recurso) - aspecto que nos permite inferir que não se trata de uma marca *estável* no processo de escrita dos memoriais -, mas, sobretudo, pelo tipo de relação dialógica que sua presença no material permite observar, é possível apreender não somente os indícios das relações intergenéricas marcadas nesse processo constitutivo, mas também a presença daquilo que venho assumindo, nesta pesquisa, como sendo a contraparte constitutiva presente nos gêneros discursivos, particularmente nos memoriais: sua *instabilidade genérica*. Vejamos, pois, como se dá a inscrição do *instável*, no tocante à presença das informações pós-textuais, a partir de um primeiro exemplo:

“P.S.: O nome de minha professora era ‘Wanda’” (T.24)

O exemplo acima aparece ao final da página, entre dois coraçõezinhos desenhados e duas linhas sinuosas que, associados ao tipo de folha utilizada⁹⁷, acabam por remeter o leitor ao universo infantil com o qual a escrevente dialoga: a alfabetização de crianças. Uma primeira observação desse recorte textual não pode deixar de considerar o modo como esse texto parece guardar as marcas de um tipo específico de relação dialógica que, ao imprimir-se como traço estilístico do gênero, parece trazer para seu processo constitutivo a própria *memória* do contato estabelecido entre professora e alunos. Em outras palavras, é como se as marcas estilísticas deixadas pela escrevente em seu texto servissem como forma direta de remissão a um elemento constitutivo do memorável: a prática pedagógica da escrevente.

No entanto, a constituição do gênero parece conter algo mais do que a simples impressão estilística do memorável, na medida em que o exemplo acima também pode ser observado a partir da consideração das relações entre lembrança e esquecimento, cuja ligação deixa importantes pistas acerca do diálogo intergenérico e da consequente *instabilidade constitutiva* presente no gênero memorial.

Com efeito, no que se refere às relações intergenéricas, observa-se que a nota de rodapé trazida pela escrevente é iniciada pela seguinte inscrição: “**P.S.**”. Correspondendo às primeiras letras das palavras latinas *post scriptum*, esta sigla significa, literalmente, “escrito depois”. Presente, sobretudo, em gêneros da esfera familiar – penso, por exemplo, nas cartas pessoais e, mais recentemente, nos e-mails –, sua função, no texto da escrevente, é acrescentar uma dada informação surgida após a escrita de seu texto e que ela julga indispensável ser dita: o nome de sua professora.

Tal procedimento, ao revelar que o memorial foi submetido ao um processo de releitura – o que lança alguma luz sobre a angústia que deve pesar sobre o memorialista, ao lembrar que algo importante deixou de ser dito! –, decorre do fato de que parte significativa de seu texto é constituída por extratos de lembranças que se associam, no mais das vezes, à imagem de uma professora, a qual, embora descrita de modo a destacar sua importância na primeira série escolar, não teve seu nome mencionado uma única vez sequer pela escrevente.

Assim, ao mesmo tempo em que permite o próprio acesso ao modo como o memorável é resgatado pela escrevente – aspecto marcado no processo composicional de seu

⁹⁷ Trata-se, conforme já destaquei anteriormente, de um tipo de folha com motivos pertencentes ao imaginário infantil (princesas, por exemplo), cuja circulação – não somente entre os alunos, mas também entre as professoras, particularmente as que lecionam no ensino básico – é intensa na esfera escolar.

texto -, a inscrição desse elemento, lançado pós-textualmente, também permite apreender o convívio da escrevente com outros gêneros discursivos, dos quais a informação pós-textual iniciada pelo *P.S.* constitui-se como um importante indício, uma *ruína genérica* que, ao ser trazida para o processo constitutivo do memorial, abre espaço para a observação da instabilidade genérica presente em seu processo de escrita. Vejamos um segundo exemplo:

“Obs.: eu estudei da 1ª a 8ª série em escola estadual” (T.53).

No exemplo, o elemento pós-textual colocado abaixo da escrita propriamente dita do memorial estabelece, em relação a este, uma profunda separação, quer pelo próprio espaço de linhas a demarcar um visível desnível segmentário, quer pelo tom objetivo e lacônico com que a observação fornecida pela escrevente é registrada. E não se trata de uma informação qualquer, na medida em que ela dialoga com outros dizeres, outros discursos que se vão instaurando durante o exercício das lembranças e o posterior processo de escrita do texto, o que permite evidenciar, ainda, um certo posicionamento da escrevente em relação a esse “já-dito” que surge por entre a espessura do memorável.

Com efeito, é somente após dar alguns exemplos de práticas exitosas na escola onde estudara em sua infância ([...] **somente a minha sala, toda alfabetizada, participou da festa do livro, já tínhamos completado a cartilha e então ganhamos um livro de Língua Portuguesa [...]**”), que a escrevente lembra-se de não ter mencionado, não o nome da escola – o que daria à observação um caráter mais sentimental, parecido com o ocorrido no texto anterior -, mas sim de um aspecto atrelado ao tipo de instituição por ela frequentado. Dito de outro modo, ao observar que estudou a maior parte do tempo em uma instituição pública de ensino, isto é, ao lançar tal informação como informação pós-textual, a escrevente traz para seu texto um outro tipo de memorável – diverso, portanto, daquele referente ao período de alfabetização -, relacionado, por assim dizer, à representação de um tempo em que as escolas públicas gozavam de maior prestígio, sendo por isso consideradas melhores do que as instituições particulares de ensino. Trata-se, neste sentido, de uma crítica lançada pela escrevente às escolas públicas atuais, as quais, do ponto de vista que ela assume, já não teriam a qualidade de antigamente.

Isto nos permite a apreensão da instabilidade genérica não apenas no tocante ao posicionamento assumido pela escrevente – o que marca sua inscrição no conteúdo temático do gênero –, mas também a partir da consideração da própria forma como o tempo se inscreve nesse processo, já que o período correspondente à observação feita por ela, ao estabelecer uma ruptura cronológica, procura circunscrever uma dimensão temporal diferente daquela que constitui o período da sua alfabetização.

Além disso, se, por um lado, a instabilidade genérica do processo de escrita do memorial encontra, em seu plano temático, um modo singular de inscrição, sob a forma de um dado posicionamento assumido pela escrevente; por outro, é possível apreender, agora no tocante ao aspecto composicional da observação trazida pela escrevente, também as *ruínas* dessa instabilidade presente no processo de escrita do gênero, uma vez que a palavra “observação”, ao ser abreviada, parece conter em si as reverberações dialógicas do gênero discursivo “aula expositiva”, bem como de alguns gêneros voltados para a esfera educacional (livros didáticos, por exemplo), em que a necessidade de explicação de determinados tópicos de ensino eventualmente se faz acompanhar de *observações* abreviadas. Tomemos o último caso para análise:

“* Meus pais também eram leitores. Havia livros na estante e no banheiro [...]. Gostava tanto de ler que já cheguei a passar noites até terminar o livro” (T.01).

De todas as anotações pós-textuais realizadas pelas escreventes, esta é a única que, de fato, constitui-se como uma remissão direta a uma passagem específica de seu texto, tendo como objetivo realizar uma operação linguística⁹⁸ de acréscimo a algo dito em um parágrafo anterior de seu memorial. É o que se pode observar, por exemplo, a partir da consideração do sinal gráfico que a escrevente utiliza: o asterisco (*).

Por vezes utilizado de forma duplicada, em passagens distintas de um dado texto, este sinal realiza uma intrincada operação textual, sobretudo nas produções manuscritas, qual seja, a de estabelecer um liame entre duas diferentes partes de um texto – a que se pretende

⁹⁸ Em pesquisa anterior (Cális, *op.cit.*), observei, ao analisar textos de formandos em Letras, que as chamadas *operações linguísticas*, presentes nos processos de reescrita textual, também promovem mudanças no nível discursivo das partes alteradas pelo (re)escrevente, razão pela qual as chamei, naquela oportunidade, de operações linguístico-discursivas.

seja modificada e a que, efetivamente, modifica-o -, situadas, no plano espacial da (s) página (s), em posições equidistantes. O referido sinal parece servir, assim, como um rastro vivo de memória a presidir o processo de leitura e de escrita, capaz de restabelecer as relações de um texto não apenas no espaço da página, mas também nos diferentes tempos a partir dos quais as lembranças nele se inscrevem, uma vez que se trata de operações realizadas em distintos momentos do processo de escrita. Trata-se, pois, de outro modo de percepção da instabilidade.

Outro aspecto desse movimento instável, este, por sua vez, situado no nível temático da constituição do gênero, diz respeito às prováveis razões que levam a escrevente a trazer para seu texto – como parte do memorável – a presença desta informação pós-textual. Com efeito, na passagem correspondente ao primeiro asterisco, isto é, aquela a sofrer o acréscimo objetivado pela escrevente, esta faz a seguinte observação a respeito de uma escola que, de seu ponto de vista, era pessimamente administrada: “**A administração falhou e a escola faliu**”. Trata-se de uma construção chamativa tanto do ponto de vista sintático, cujo destaque encontra-se no paralelismo entre as curtas orações utilizadas, quanto do ponto de vista estilístico, uma vez que a escrevente, por meio de uma paranomásia, estabelece uma aproximação, um jogo de palavras entre os verbos “**falhou**” e “**faliu**”. Se pensarmos que uma das ‘exigências’ do *Letra e vida* era que as professoras escrevessem seus textos “de forma literária”, não será improvável associar o acréscimo realizado pela escrevente a essa solicitação, na medida em que, como mostra o exemplo, a escrevente realiza, pós-textualmente, um verdadeiro inventário das leituras realizadas na adolescência, dos autores lidos, dos livros comprados (“**Em passeios à livraria**”). Em outras palavras, a releitura da frase a que a escrevente julga ser necessário efetuar o acréscimo de uma informação, instabilizando a escrita e a temática do memorial, traz ao processo constitutivo do gênero não somente a *memória* da solicitação do *Letra e vida* – como voz atuante em seu processo constitutivo -, mas também o diálogo com discursos que, ao criar um fosso entre leitores e não-leitores, valorizam incondicionalmente os efeitos positivos da leitura. Tal aspecto torna-se ainda mais visível se atentamos para o fato de que se trata de um curso de capacitação. Em tais encontros, é comum que alguns professores, em razão dos discursos que procuram desvalorizar a capacidade dos docentes – a escassez de leitura, por exemplo, aspecto marcado na própria consigna que antecede o processo de escrita dos memoriais -, procurem mostrar que sabem mais do aquilo que deles se espera.

Uma última observação a respeito deste exemplo não pode deixar de considerar as relações que a escrevente, por meio da forma composicional inscrita no pós-texto, estabelece com outra *ruína* genérica: as anotações. Trata-se, aqui, de um tipo específico de enunciado que, realizado, sobretudo, em textos manuscritos⁹⁹, caracteriza-se pela sobreposição de enunciados em uma mesma linha da folha em que se escreve ou, em outros casos, por um registro cumulativo que, distanciado de seu ponto de origem, é sinalizado de diversas formas, dentre as quais, por exemplo, os asteriscos.

Sem negar que essa forma de anotação também pode ser apreendido em outros gêneros – embora nestes casos, cumprindo funções bastante diferentes¹⁰⁰ –, o que gostaria de destacar é que sua presença, ao remeter ao próprio processo constitutivo de um texto e representar uma instabilidade ao menos estrutural no conjunto do que foi produzido, parece apontar não somente para a própria constituição gradual dos textos - feita de idas e vindas, de lembranças e esquecimentos, a cujo fluxo e refluxo as ações de escrita e reescrita parecem corresponder, como uma de suas formas de materialização -, mas, principalmente, para as diferentes formas de diálogo intergenérico que, ao se imprimirem no processo de escrita de um gênero, permitem aferir sua contraparte constitutiva: a *instabilidade genérica*.

O cabeçalho

Uma rápida consulta a qualquer dicionário mostra que diversos são os sentidos apresentados para a palavra *cabeçalho*. De todos, interessam-me particularmente aqueles que, voltados para o universo textual, apontam para um traço semântico associado a qualquer sequência gráfica localizada em posição proeminente em dado texto. Em periódicos, por exemplo, é o cabeçalho que desempenha a função de apresentar ao leitor certas informações permanentes acerca de jornais ou revistas, tais como o nome, a data de publicação, o número da edição, o preço, etc. Em outros gêneros discursivos, como cartas, memorandos e relatórios, sua função é a de estabelecer, também, a ancoragem espaço-temporal de uma dada situação comunicativa.

⁹⁹ Recentemente, o filme *On the road*, dirigido por Walter Salles, destacou esse aspecto constitutivo da escrita, ao representar o personagem principal da história, o escritor Jack Kerouac – vivido pelo ator Sam Riley – às voltas, de modo quase febril, com anotações a encher um pequeno caderno de notas.

¹⁰⁰ Em textos acadêmicos, ele cumpre uma função precipuamente informativa. É o que se observa, por exemplo, mas não apenas, em obras como *A Estética da criação verbal* (2003, obra citada nesta pesquisa), em cujo “Prefácio à edição francesa”, a presença do referido sinal tem como objetivo identificar o nome do autor da tradução.

Como se pode notar, qualquer remissão que se faça aos verbetes apresentados para esse elemento compacto e destacável do texto, aponta para, pelo menos, dois elementos em comum: a) a posição de destaque que o cabeçalho ocupa em relação ao restante do texto; b) a função de elemento identificador de pessoas – físicas ou jurídicas - em relação às coordenadas de espaço e de tempo, criadas e mantidas pelo ato de enunciação (LYONS, *Apud* MAINGUENEAU & CHARAUDEAU, 2004). No entanto, para além de um posicionamento empírico, faz-se necessário associar tal noção também às características de determinado gênero de discurso, o que nos obriga a trazer para esta análise a noção de dêixis discursiva (cf. MAINGUENEAU, 1997).

Tanto um quanto outro aspecto marcam presença no material em análise, ao trazer para a constituição dos memoriais – e para a percepção da instabilidade marcada em seu processo de produção – diferentes formas de diálogo que as escreventes estabelecem com outros gêneros discursivos, ora provenientes da própria esfera de atuação das professoras – a escola -, ora de espaços enunciativos mais particulares – como, por exemplo, as cartas pessoais -, ora, ainda, como *ruínas* de outros gêneros que, embora também pertencentes ao universo escolar, filiam-se aos diversos tipos de demandas mais protocolares e burocráticas do ensino.

Os memoriais produzidos pelas professoras apresentam um número razoável desse elemento paratextual. Com efeito, dos 84 textos produzidos, 21 atestam a presença desse recurso, o que representa um universo percentual significativo de 25% de ocorrências. Mesmo assim, a presença do cabeçalho em ¼ do *corpus* constitui um traço instável marcado no processo constitutivo dos textos – ou seja, o *estável* foi não lançar mão desse recurso -, aspecto resultante não apenas das relações intergenéricas, mas também, de uma característica inscrita nas condições de produção do gênero. Vejamos um primeiro exemplo, correspondente a uma forma bastante comum de inscrição do cabeçalho no conjunto de textos produzidos pelas professoras:

“EMEI Estado do Piauí

C. S. M. O.

Módulo I

Primeira atividade: relatar sobre: as lembranças da época em que fui alfabetizada” (T.09).

No que se refere aos aspectos relativos à construção composicional, chama a atenção, no exemplo, o modo como a inscrição desse cabeçalho representa a interface com outro gênero discursivo: o relatório. Assim, antes de dar início à reconstituição de suas lembranças, a escrevente começa por registrar o nome da escola onde trabalha (**“EMEI Estado do Piauí”**), seguido de seu nome completo, o módulo a que pertence a atividade de escrita proposta pelo curso e, por fim, o título da atividade: **“Primeira atividade: relatar sobre as lembranças da época em que fui alfabetizada”**. Tudo isso disposto, exemplarmente, em quatro linhas situadas à margem esquerda da folha. Trata-se, portanto, de um cabeçalho, que, neste caso, dialoga com a esfera escolar, sobretudo com aqueles textos que assumem um caráter burocrático, como avaliações, trabalhos, etc. Note-se, ainda, que o texto é digitado, o que lhe acrescenta um caráter ainda mais afeito a documentos que exigem essa forma protocolar de apresentação.

Esse modo de apresentar-se revela o próprio posicionamento assumido pela escrevente em relação à atividade proposta pelo curso, haja vista que a presença do cabeçalho, bem como dos elementos que o constituem, apontam para uma atividade que cumpre uma função quase ‘escolar’, um dever de casa (de curso) a que ela se lança, de modo a desincumbir-se de uma tarefa¹⁰¹. Ainda a tal respeito, podemos atentar, também, para o próprio título atribuído ao texto (‘relatório’), o qual, ao não fazer menção ao memorial, ancora a produção da escrevente na fronteira tensa entre dois gêneros discursivos que, a despeito da distância que os separa, marcam-se no processo de escrita, instabilizando-a. Tomemos um outro caso como exemplo:

“ESCOLA: Escola Estadual Ensino Fundamental Ciclo I ‘Lincoln Feliciano’

DISCIPLINA: Interdisciplinar **SÉRIE:** 1ª a 4ª

Ref.: Este relatório retrata parte da minha experiência como docente desde 18/05/2001 até a data presente” (T.22).

¹⁰¹ Esse aspecto também aparece em outros dois textos. Num deles, a escrevente explicita esse posicionamento, de modo ainda mais evidente, ao referir-se à escrita das memórias a partir de uma expressão grifada, que diz: “Tarefa pessoal”.

Aqui, a presença da instabilidade genérica ocorre de modo ainda mais explícito, uma vez que a professora, após escrever na parte superior da folha o título “Minhas memórias” (em negrito), refere-se ao seu texto, na sequência, como “relatório”. O que se percebe, nessa tensão entre esses dois gêneros discursivos - cujos traços de convivência já podem ser apreendidos a partir de uma fatia aparentemente pouco significativa do texto -, é a irrupção de duas vozes (quase insurgentes!) que, embora também pertencentes à esfera escolar, provêm de um espaço enunciativo-discursivo mais específico: o domínio acadêmico. É o caso exemplar da menção feita pela escrevente às palavras “**Disciplina**” (destacada pela escrevente) e “**docente**”.

Tais palavras servem de pista para se buscar não apenas as relações intergenéricas presentes no processo de escrita dos memoriais, mas também os próprios rastros históricos do sujeito inscritos nesse mesmo processo, uma vez que a materialização dessas palavras no texto da escrevente sinaliza para o contato estabelecido por ela com certas esferas acadêmicas - a universidade, por exemplo - consideradas como espaços de maior prestígio.

Com efeito, num dos casos, é curioso atentar para o fato de a palavra “disciplina”, justamente por remeter a formas composicionais de outros gêneros, não apontar, no texto da escrevente, para disciplina alguma - o espaço é preenchido apenas pela palavra *interdisciplinar* ! -, o que faz dela um rastro (quase estrangeiro) de outra voz genérica, intrusa, por assim dizer, no processo de escrita do memorial. Já no que se refere à utilização da palavra “docente” em seu texto - cujo caráter mais institucionalizado marca-se em sua própria etimologia -, a escrevente traz para dentro de seu texto a própria *memória* de uma voz social que, detentora de maior prestígio e reconhecimento, lhe confere uma imagem também associada a esses predicativos. Lembremos, ainda a tal respeito, que um dos sentidos atribuídos pelo Dicionário Eletrônico Houaiss a essa palavra - aspecto este marcado em sua proximidade morfológica com o correspondente na língua latina - remete a sua filiação à doutrina cristã e à Igreja, aspecto que contribui para reforçar o caráter de autoridade assumido pela utilização do referido termo. Por fim, se observarmos o fato de que esse caráter institucional é apreendido também em outros textos que, em seu cabeçalho, trazem referências à prefeitura e à secretaria municipal, podemos aferir o quanto as condições de produção de um dado gênero agem sobre a conformação estilístico-composicional de um texto, instabilizando seu processo constitutivo.

Além disso, encontra-se na forma de apresentação de seu texto, isto é, na referência que a escrevente traz na parte inferior do cabeçalho, os vestígios de certos gêneros acadêmicos que têm como função situar o leitor e apresentar uma espécie de resumo daquilo que será lido. Assim, ao apresentar o memorial como um relatório a cobrir uma experiência num espaço de tempo delimitado por ela, a escrevente materializa o contato inescapável que todo gênero sempre mantém com outros gêneros discursivos, o que, no limite, também abre espaço para a percepção de outro traço da instabilidade genérica presente no processo constitutivo dos memoriais.

Um último exemplo que trago mostra aquele que talvez represente o limite extremo – e, nesse sentido, mais instável - desse diálogo incessante que o processo de escrita desse gênero materializa. Vejamo-lo:

“São Vicente, 09 de abril de 2006

Caros amigos, [...]” (T.14).

O caso acima, também ocorrido em outro texto, traz um exemplo típico dos cabeçalhos presentes em cartas pessoais. Tal aspecto - que faz tensionar a linha demarcatória que procura manter separados os gêneros -, inscreve a presença de uma zona de instabilidade a mostrar o quão tênues são as fronteiras que separam e, ao mesmo tempo, ligam os gêneros discursivos, tornando seu processo constitutivo um espaço repleto de movências e rupturas.

No entanto, como explicar tal rompimento dentro da cadeia aparentemente estável de um gênero? Principalmente, como explicar que vestígios de um gênero discursivo supostamente tão infenso às características de um texto memorialístico, como é o caso de uma carta pessoal, tenha rompido essas fronteiras invisíveis (mas sempre permeáveis) entre os gêneros, de modo a instalar-se no fio textual-discursivo do memorial?

Uma das hipóteses não pode deixar de considerar o diálogo que a escrevente estabelece com os textos previamente selecionados pelo *Letra e vida*, os quais, ao mostrar exemplos que apresentam nítidas evidências de diálogos intergenéricos, têm como objetivo não somente exemplificar aspectos relativos à escrita do gênero, mas também servir como instrução às professoras, isto é, como modelos a serem seguidos.

Contudo, é bastante provável que uma outra justificativa para a instabilização no processo de escrita do gênero encontre-se no fato de as cartas representarem aquilo que Maingueneau (2010) chamou de *hipergênero*. Para o autor, os hipergêneros, por não sofrerem fortes restrições sócio-históricas, apenas “enquadram uma larga faixa de textos e podem ser usados durante longos períodos e em muitos países” (p.131). Essa pouca permeabilidade a condicionamentos externos parece explicar, portanto, a adaptação e/ou assimilação do hipergênero “carta” – ao menos, a partir de um de seus traços constitutivos – durante o processo de escrita exemplificado acima.

Além disso, um aspecto importante presente no exemplo é o percurso cenográfico que ele procura estabelecer, cujo efeito de sentido, ainda de acordo com Maingueneau - a partir de reflexões realizadas em outro texto (2008) -, é fazer com que “o leitor se encontre preso numa armadilha” (p.117). Longe de se tratar, aqui, de um elemento meramente acessório, a cenografia cria a ilusão de uma outra voz genérica que, ao instalar-se em dado discurso – em nosso caso, o memorial -, “pretende convencer instituindo nele a cena de enunciação que o legitima¹⁰²” (MAINGUENEAU, 2000: p.71). Em outras palavras, a cenografia, ao deslocar para um segundo plano os aspectos mais definidores de um texto memorialístico, obriga seu leitor a tomar este por aquilo que ele não é, uma vez que, para o autor, “uma cenografia se manifesta plenamente quando pode dominar seu desenvolvimento, manter uma distância em relação ao coenunciador” (2008: p.118).

Particularmente no que se refere aos textos que trazem para o processo de escrita esse tipo de diálogo, a relação *paradoxal* entre *cenografia* e *cena genérica* pode ser produtiva para a consideração de um outro aspecto, o qual, no limite, também abre espaço para a compreensão não somente desse processo de legitimação inscrito em toda cenografia, mas também da própria instabilidade genérica dos memoriais. Trata-se, aqui, da relação entre tempo e espaço presente na escrita deste gênero.

Com efeito, as cartas não estão associadas apenas a um distanciamento espacial – marcado pela não coincidência tópica entre os interlocutores -, mas, principalmente, a um necessário afastamento no tempo. Isto ocorre não somente no plano cronológico, uma vez que o tempo da escrita, nos seus suportes tradicionais, em geral não coincide com o tempo de leitura do interlocutor, mas também psicológico, relacionado, neste caso, com o tempo das

¹⁰² « [...] prétend convaincre en instituant la scène d'énonciation qui le légitime ».

lembranças¹⁰³. Neste sentido, a cenografia da carta torna-se *legítima*, na medida em que cria um efeito de sentido situado nas relações estabelecidas entre o tempo e o espaço no processo de escrita dos memoriais.

Assim, tomando por base a relação estabelecida não apenas entre a escrevente e o memorável, mas também entre a escrevente e sua capacitadora e/ou suas colegas de curso, a cenografia da carta torna-se um subterfúgio que, presente no processo de escrita, materializa uma forma de distanciamento da escrevente, na medida em que esse *hipergênero*, ao mesmo tempo que representa uma aproximação entre seus interlocutores, também deixa inscritos os próprios rastros de distância que os separam. Tal recurso discursivo, aliás, torna-se ainda mais nítido em outro texto (T.65), no qual a escrevente, após utilizar-se da mesma cenografia, diz: **“Hoje, não pude estar junto de vocês em nosso encontro [...], mas envio as minhas memórias (!)”**. Delineia-se, assim, só que agora a partir dessa espécie de máscara discursiva a deixar ainda mais visíveis as relações entre os gêneros do discurso, outra forma de manifestação da instabilidade genérica.

Epígrafe

Apenas dois textos do *corpus* registram o uso de uma epígrafe durante o processo de escrita dos memoriais, o que representa tão-somente 2,38% de ocorrências. Embora se trate, aqui, de uma zona de fraca instabilidade, a análise dessas ocorrências pode servir para exemplificar um outro modo de inscrição das relações intergenéricas, ilustrando, ainda, mais um aspecto do tipo de relação estabelecida entre as escreventes e o memorável.

Tomando como referência o Dicionário Eletrônico Houaiss, vejamos alguns dos sentidos que a palavra “epígrafe” possui:

“1. Inscrição ou frase que se grava; 2. Título ou frase que, colocada no início de um livro, um capítulo, um poema, etc., serve ao tema ou para resumir o sentido ou situar a motivação da obra; mote. 3. Fragmento de texto, citação curta, máxima, etc.; colocada em frontispício de livro, no início de uma narrativa, um capítulo, uma composição poética, etc.”

¹⁰³ No filme “O carteiro e o poeta” (1994), de Michael Radford, o carteiro Mário Ruopollo, ao receber uma carta do amigo (o poeta Pablo Neruda), que havia retornado a seu país, permanece um longo ‘tempo’ observando-a antes de abri-la, dir-se-ia possuído por lembranças. A cena parece ilustrar, ainda que no plano ficcional, essa característica muito singular das cartas: sua natureza duplamente marcada no tempo e no espaço.

De início, percebe-se nas acepções fornecidas acima a presença da memória em seu sentido mais comum, qual seja, o de guardar ou reter a (s) lembrança (s) de algo, aspecto este talvez mais nítido na primeira acepção. Com efeito, é possível, ainda, observar, ao menos, duas possibilidades de leitura em relação àquilo “que se grava”, já que o verbo *gravar*, ao mesmo tempo em que remete a uma ação mais concreta – o entalhamento da madeira para fins artísticos, por exemplo –, também se refere a outra ação, esta de cunho mais abstrato: a memorização. Ademais, observe-se, desde já, que todos os significados apontados pelo verbete contemplam, na acepção de um autêntico vestígio de memória, o surgimento da epígrafe nos textos produzidos pelas escreventes. Mostro, sem demora, um primeiro exemplo:

“ ‘Eu vejo uma bacia

A bacia é de babá

bacia babá

(Texto da minha 1ª cartilha – ‘Nossa cartilha’ - Helena São João (1966)” (T.61).

Antes de mais nada, é importante salientar que a epígrafe representa, particularmente no caso do exemplo acima, um movimento de reflexão textual-discursiva bastante refinado, uma vez que o texto da escrevente, como hipótese, não deve ter partido da epígrafe, mas, ao contrário, esta é que, muito provavelmente, lhe é acrescida após a finalização do texto. Levando-se em conta, ainda, que o texto é manuscrito, podemos supor que ele deva ter passado por um processo de reescritura textual, a fim de que fosse possível a inserção epigráfica, o que, por si só, já representa uma importante entrada a pelo menos um modo de percepção da instabilidade constitutiva do memorial, marcado, aqui, na incompletude e no inacabamento característicos de todo processo de reescrita.

No entanto, a voz inserida por meio da epígrafe também aponta, sobretudo nas reverberações do discurso didático, materializado por meio da referência explícita às cartilhas, para um outro aspecto. Com efeito, ao atribuir um lugar de destaque, mediante a inserção epigráfica, à voz proveniente das cartilhas, a escrevente lança mão de um recurso que, visando a seu interlocutor, põe em xeque toda uma tradição baseada no ensino que por muito tempo se pautou unicamente por meio da utilização de cartilhas. Nesse sentido, à força de um

argumento de autoridade, a presença da epígrafe promove um deslocamento que, também marcado no tempo, inscreve a instabilidade igualmente na demarcação de uma voz com a qual a escrevente não deseja ver-se associada.

Outro aspecto marcado no exemplo é o modo como o tempo se imprime nesse excerto textual alçado à condição de epígrafe. Tal aspecto, atrelado a uma característica específica da instabilidade presente no gênero memorial – a saber, o diálogo constitutivo entre presente e passado –, inscreve-se na forma através da qual a professora traz determinado acontecimento para dentro do processo constitutivo de seu texto. É o que se percebe, por exemplo, na informação que, colocada por ela entre parênteses, faz referência a uma data ('1966') a apontar, leitura mais provável, para o ano de publicação da cartilha com a qual a escrevente foi alfabetizada.

Além disso, na medida em que as epígrafes não constituem uma mera citação – no máximo, elas seriam uma *citação por excelência*¹⁰⁴ – ou mesmo um simples ornamento textual, é preciso considerar a presença desse paratexto como sendo um verdadeiro “vetor de sentidos” que insere o leitor num determinado domínio de diferentes discursos. A epígrafe utilizada pela escrevente representa, por assim dizer, o eco de uma outra voz que, instalada no processo de escrita do memorial, imprime ao gênero um outro traço de instabilidade. Trata-se, aqui, do modo como a escrevente, ao trazer como epígrafe um fragmento textual da cartilha por ela citada, reproduz um enunciado típico dos manuais didáticos de seu tempo. Embora não se trate de um gênero discursivo, esse enunciado – rompendo os limites impostos pelo tempo, mas também pelo espaço, uma vez que a cartilha não poderia ser reproduzida integralmente – traz para o processo de escrita os vestígios constitutivos de um gênero (o discurso didático), ao menos sob uma de suas formas de materialização: a cartilha.

Vale dizer, contudo, que, para além de uma simples referência de caráter nostálgico e saudosista, a epígrafe parece cumprir uma função bem mais complexa, já que sua presença no texto da escrevente traz importantes indícios acerca do posicionamento que ela assume em relação a esse discurso “cartilhesco”. É o que pode ser aferido, por exemplo, a partir de várias passagens do texto memorialístico da escrevente.

Com efeito, após afirmar ter sido alfabetizada em sua casa, lendo jornais e recibos, ela observa, entretanto, que, ao ingressar na escola, viveu uma verdadeira ‘**fobia escolar**’,

¹⁰⁴ No original : « citation par excellence » (Compagnon, *op.cit.* : p. 337).

chegando mesmo a passar mal e a inventar doença, “**tudo para não ir à escola , que era [...] muito chata**”. Há, portanto, em seu texto, um posicionamento claro no tocante às diferenças entre o ensino para além dos muros escolares e o ensino escolarizado, do qual as cartilhas representariam seu exemplo mais emblemático.

Isto nos permite delimitar um outro modo de percepção da instabilidade genérica – apontando, neste caso, para um aspecto específico de suas condições de produção -, uma vez que a presença da epígrafe, ao estabelecer um diálogo com o corpo textual do memorial, remete para um modo de funcionamento marcado em um de seus usos, qual seja, sua natureza aderente e cooptativa, que, à maneira de uma senha, “conduz o destinatário a uma dada referência cultural¹⁰⁵” (PARISOT:1998, p.107), porquanto o leitor, ao deparar-se com uma epígrafe, é colocado, de antemão, diante de um determinado quadro referencial de leitura que se lhe apresenta, criando, assim, “um horizonte de expectativas que serão, posteriormente, confirmadas ou não pelo texto¹⁰⁶” (*idem*, p.122). E mais: na medida em que o texto foi produzido em um curso de capacitação para professores – um espaço, portanto, de avaliação e, conseqüentemente, de exposição a críticas -, a epígrafe, funcionando como uma espécie de fiador discursivo do texto, também cumpre uma função de “proteção contra possíveis investidas de censuras, de crítica, mas também da opinião¹⁰⁷” (*ibidem*, p.108).

Vejamos a outra ocorrência de epígrafe:

“Memórias, vivas...

Memórias” (T.77)

Ainda que o exemplo acima não represente uma epígrafe propriamente dita, uma vez que o fato de ocupar um espaço em branco distanciado do texto (com efeito, ela figura, aqui, em uma folha de rosto) faria dela mais uma *antígrafe* (PARISOT, *op.cit.*, p.103), pouco nos impede de considerá-la como parte dessa composição paratextual singular, cujo principal

¹⁰⁵ « [...] qui entraîne [...] l’adhésion du destinataire à ce niveau de référence culturelle ».

¹⁰⁶ « Elles créent aussi un horizon d’attente qui sera ensuite affirmé ou déjoué par le texte ».

¹⁰⁷ « Elle pouvait aussi servir de paratonnerre contre les foudres de la censure, de critique, mais aussi de l’opinion » (as traduções são de minha inteira responsabilidade).

efeito de sentido encontra-se na forma como a epígrafe, ao condicionar o modo de recepção do leitor, irá “comandar a leitura dos textos que ela preside¹⁰⁸” (LEJEUNE, 1975: p.45).

Observa-se, pois, já a partir de um tal aspecto, um modo de percepção da instabilidade genérica presente na forma como a escrevente, ao dialogar com uma característica específica marcada nas condições de produção dos memoriais, traz para o processo de escrita as reverberações dialógicas de um dos modos de apresentação dos textos da coletânea: o uso de epígrafes, nomeadamente associadas a fragmentos textuais pertencentes à esfera literária.

Parisot (*op.cit.*) – ao refletir sobre a presença das epígrafes em textos literários -, observa que esse elemento paratextual transforma-se, principalmente a partir do século XIX, “numa espécie de rito obrigatório na prática literária¹⁰⁹” (p.86). Ainda que as epígrafes não se limitem a essa esfera de comunicação mais sensível à dimensão estética, pois que é possível encontrá-la também em outros textos – gêneros acadêmicos, por exemplo -, trata-se, aqui, de uma importante pista para a consideração da instabilidade genérica presente no processo constitutivo dos memoriais, sobretudo se atentarmos para o fato de que uma das solicitações do *Letra e vida* era que os textos *fossem redigidos de forma literária*.

Para além da consideração da epígrafe como uma espécie de ruína do discurso literário, a análise do exemplo nos permite a apreensão das relações existentes entre estilo e gêneros do discurso marcadas em sua própria apresentação estilística, uma vez que a escrevente procura estabelecer um jogo de palavras fundado na relação entre o passado e o presente de suas *memórias*, trazendo, desse modo, para o processo de escrita uma fala que procura não somente impressionar o interlocutor, mas, principalmente, sobretudo porque à epígrafe se associa uma imagem de infância relacionada à perda precoce do pai, comovê-lo.

Além disso, o que se percebe nesse procedimento é uma forma de diálogo que a escrevente mantém com um tipo bastante específico de discurso: o enunciado poético. Tal relação intergenérica, não se limitando a um aspecto formal - de vez que, na retomada da palavra “memórias”, estabelece-se um vivo e vibrante diálogo com a foto que acompanha a epígrafe, complementando-a de sentidos -, provoca, a partir dessa simples repetição, um efeito de sentido de permanência, no presente, daquilo que se foi. Ademais, é possível apreender esse traço de perenidade também a partir da utilização que a escrevente faz da palavra

¹⁰⁸ « [...] commander la lecture des textes auxquels elle préside ».

¹⁰⁹ « [...] en une sorte de rite obligé, en un usage littéraire ».

“vivas”, na qual, tanto pelo prolongamento da pronúncia provocada pelo acréscimo do ‘-s’ final, quanto pelas reticências que se lhe seguem, percebe-se a inscrição do já referido efeito de sentido de permanência do passado.

Essa leitura, cujo objetivo é atestar a presença da instabilidade genérica no diálogo estabelecido entre os discursos memorialista e poético, parece se confirmar ou, antes, adquirir nova espessura, se observarmos que o memorial propriamente dito é produzido em forma de versos, o que aponta, uma vez mais, para a fluidez desse gênero discursivo, em cuja heterogeneidade constitutiva encontram-se os rastros dialógicos de outras vozes a instabilizar seu processo produtivo.

3.2 Os enunciados divididos e a constituição da instabilidade nos diferentes modos de enunciação dos memoriais

Outro modo de percepção da instabilidade no *corpus* situa-se na forma a partir da qual é possível delimitar uma dissonante repartição de vozes no processo constitutivo dos memoriais, cuja ancoragem histórica encontra-se no diálogo polêmico mantido pelas escreventes com práticas pedagógicas que, inscritas em seus textos por meio de enunciados pertencentes a diferentes tipologias discursivas, trazem à escrita de seus textos um modo de existência intradiscursivo que nos permite apreender um funcionamento instável baseado, a um só tempo, na confluência estabelecida nos pares repetição/mudança, homogeneidade/heterogeneidade.

Assim, se por um lado, tal aspecto coloca em relevo aquelas “sistematicidades descontínuas” de que fala Foucault (2010: p.59), por outro, permite-nos falar, ainda, não de uma dicotomia, de uma separação, mas sim de um duplo pertencimento dessas sequências discursivas que, recorrentes no material, delimitam uma inscrição fronteiriça, localizada na interface de dois diferentes modos de enunciação.

A fim de dar conta da singularidade desse funcionamento marcado na escrita dos memoriais, tomo de empréstimo a Courtine (2006a) a noção de ‘enunciado dividido’. Ainda que surgida no contexto de análise dos discursos políticos, acredito que essa noção também possa servir aos nossos propósitos de análise, na medida em que ela permite refletir acerca das relações entre “repetição e variação no discurso, unidade e diversidade, coerência e dispersão,

homogeneidade e heterogeneidade” (p.71). Isto porque, dadas as condições de produção do *corpus* – refiro-me, aqui, especificamente, ao fato de as escreventes terem produzido seus memoriais em um curso de capacitação, mas também ao reavivamento do debate a respeito dos métodos de alfabetização, marcado em seu processo de escrita -, é possível apreender o reaparecimento de certas “formulações pertencentes a discursos antagônicos” (*idem, ibidem*), o que coloca em contraste diferentes modos de filiação ideológica das escreventes, unindo e, ao mesmo tempo, dividindo, contraditoriamente, seu discurso. Assim, ao contrário do que se poderia supor, a irrepetibilidade dos diversos modos de enunciação não se revela apenas na homogeneidade que aproxima enunciados parafrásticos pertencentes a um mesmo domínio associado (FOUCAULT, 2005), mas, principalmente, na heterogeneidade situada na “recorrência contraditória de uma rede interdiscursiva de formulações” (COURTINE, *op.cit*, p.72).

Uma primeira forma de acesso a essa rede de (re) formulações, cuja recorrência ‘dividida’ no *corpus* representa um modo de percepção da instabilidade na constituição do gênero, encontra-se nas diversas referências que as escreventes fazem, na escrita dos memoriais, às cartilhas. Tal remissão, longe de apontar para uma mera lembrança recolhida no solo comum de seu passado, representa, mais apropriadamente, a possibilidade de as escreventes se posicionarem em relação a um importante elemento desse passado, não somente recoberto por um aspecto didático, mas, sobretudo, pelo valor simbólico que sua presença nos memoriais poderia proporcionar, mormente no tocante ao debate estabelecido naquele instante no campo pedagógico. Parte dos contornos históricos desse embate pode ser visualizado na passagem a seguir em que Dietzsch (1996), em texto que se tornou uma espécie de divisor de águas para esta questão, caracteriza as cartilhas como um espaço tipicamente de ausências, o qual, além da falta de um texto e de um leitor, também carece da presença do próprio escritor. Para a autora, o que parece prevalecer nas cartilhas “é a justaposição de enunciados desconexos, o desfile de entidades anônimas e as ordens a serem cumpridas, onde nada está a deslindar, mas por decifrar” (p.41). Percebe-se, desse modo, que as inúmeras referências à palavra ‘cartilha’, não podendo escapar de uma ordem discursiva que determina diferentes espaços para a instauração do dizer, trazem em si as reverberações dos “valores atribuídos e/ou agregados àquilo dito pelo locutor [os quais] correspondem a uma avaliação pelo locutor posicionado historicamente frente a seu interlocutor” (STELLA, 2005: p.178).

Uma vez que não se trata, aqui, de quantificar o número exato de reaparição dessa palavra no material, mas sim de mostrar de que modo essas reinscrições nos permitem a apreensão desse funcionamento que contrasta diferentes formas de posicionamento enunciativo-discursivo das escreventes, apresento, a seguir, um quadro que ilustra algumas dessas ocorrências, sob a forma de duas diferentes tipologias discursivas, as quais, longe de representarem aquilo que Pêcheux (2002) chamou de “lógicos estabilizados”, aponta, antes, para espaços divididos, entrecruzados, atravessados por/em suas materialidades discursivas, fazendo com que a pretensa univocidade presente em tal ‘separação’ dê lugar a uma zona de instabilidades e equívocos.

Quadro 3: ocorrências da palavra ‘cartilha’ a partir de duas diferentes tipologias discursivas:

<u>Tipologia ‘x’</u>	<u>Tipologia ‘y’</u>
“usávamos a cartilha ‘Caminho Suave’, que fez parte de toda uma geração” (T.56)	“Fui alfabetizada através da cartilha ‘Caminho Suave’, que de ‘suave’ não tinha nada” (T.2)
“Minha mãe comprou a cartilha ‘Caminho Suave’, realmente o caminho foi suave” (T.27)	“A cartilha com que me alfabetizei foi a Caminho Suave, que não deve ter sido tão suave assim” (T.18)
“Fui alfabetizada com a famosa cartilha ‘Caminho Suave’, da qual tenho boas lembranças” (T.32)	Lembrei-me da cartilha ‘Caminho Suave’ (método já ultrapassado)...” (T.46)
“Fui alfabetizada com cartilha , não foi nada traumatizante” (T.20)	“Naquela época era comum os alunos serem alfabetizados através das tradicionais cartilhas ” (T.10)
“A cartilha ‘Caminho Suave’ era um sonho” (T.81)	“Das lições da cartilha o meu martírio era a lição do Ca-Co-Cu...” (T.14)

Num primeiro momento, o quadro permite observar que não apenas é recorrente a remissão à palavra ‘cartilha’ – com efeito, são mais de 80 ocorrências dela no *corpus* -, mas que, principalmente, sua forma de aparição nos memoriais também obedece a uma regra de funcionamento que aproxima essas diversas reinscrições daquilo que Foucault (*op.cit.*), ao abordar a *apropriação social dos discursos*, associou a um processo que, restringindo e limitando sua produção, acarreta “uma ritualização da palavra, uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam” (p.44), mas também um pertencimento ‘dividido’, já que os enunciados exemplificados acima, embora possuam um traço de *estabilidade* associado a sua forma típica de inscrição no *corpus*, abrem espaço para uma zona de instabilidade localizada no modo pelo qual os enunciados, ao promoverem uma relação

entre as tipologias ‘x’ e ‘y’, encontram-se antagonicamente envolvidos, já que também marcados pelas/nas formulações vizinhas.

Assim, em T.20, por exemplo, a escrevente, ao relembrar ter-se utilizado de uma cartilha em seu processo de alfabetização, diz que tal fato “**não foi nada traumatizante**”, enunciado que, ao mesmo tempo em que inscreve um certo modo de posicionamento em relação às cartilhas - dir-se-ia favorável -, não deixa de mostrar, por contraste, aqueles posicionamentos contrários ao emprego desse mesmo material didático, cuja materialização nos exemplos acima parece atingir seu paroxismo em T.14, texto no qual a escrevente, ao empregar a palavra ‘**martírio**’, não deixa dúvidas quanto ao sofrimento e à relação ‘traumática’ que, negada em T.20, marca seu contato com esse discurso didático. Trata-se, pois, de domínios discursivos entre os quais se estabelece um nexos simultâneo de aproximação e de rejeição, num duplo pertencimento que, a um só tempo, faz apelo para forças que procuram manter o discurso fechado numa ordem impermeável a outros dizeres, mas também para aquelas que empurram o discurso para uma zona de dispersão, de um contato, inescapável e inevitável, com o já-dito.

O jogo de palavras estabelecido em relação a uma cartilha bastante utilizada (Caminho Suave)¹¹⁰ também pode representar um privilegiado campo de observação desse movimento que, num diálogo feito de aproximações e distanciamentos, divide essas (re) formulações trazidas pelas escreventes para a escrita dos memoriais. Desse modo, ao passo que em T.27, a escrevente diz que seu “**caminho foi realmente suave**” - em cujo emprego do advérbio não se vislumbra apenas a intensificação do qualificativo empregado (‘**suave**’), mas, também, uma voz insurgente que poderia colocar um traço duvidoso sobre a asserção -, percebe-se em T.02 uma inscrição antagônica que, trazendo os ecos do enunciado anterior, perfaz uma direção contrária (“**que de ‘suave’ não tinha nada**”), que, no entanto, não deixa de inscrever um duplo pertencimento ao enunciado, uma vez que, por meio de um procedimento de negação, a escrevente estabelece a incorporação de um discurso alheio, a partir do qual duas vozes se confrontam, mas também se reaproximam.

Outra forma de percepção desse funcionamento, em que repetibilidade se entrelaça à variação, é depreensível na maneira como o já-dito é agenciado pelas duas tipologias

¹¹⁰ Fenômeno editorial, a cartilha Caminho Suave teve sua primeira edição em 1948. Segundo estimativas realizadas pelo Centro de Referência em educação Mário Covas, foram vendidos mais de 40 milhões de exemplares dessa cartilha até meados da década de 90 do século passado, quando, então, foi retirada dos catálogos do Ministério da Educação (MEC), em favor de propostas voltadas para o chamado Construtivismo.

discursivas. Com efeito, enquanto em T.56 a escrevente aciona um dizer prévio (“**que fez parte de toda uma geração**”) que ancora sua formulação em um passado em que o conflito é apaziguado, quase sob as vestes de uma inscrição neutralizada pela construção sintática generalizante, observa-se em T.46 um movimento que, sem negar esse pertencimento a um passado comum, não somente inscreve um posicionamento antagônico em relação às cartilhas, mas realiza a própria proscrição do enunciado, na medida em que só se permite sua aparição entre parênteses, num espaço, portanto, colmado por desníveis enunciativo-discursivos.

Por fim, é possível observar o modo como essas formulações contrastivas operam formas instáveis de pertencimento por meio da materialização dos pares sintagmáticos “**famosa cartilha**”(T.32)/“**tradicionais cartilhas**”(T.10), os quais retomam uma estabilidade inscrita na repetição de uma mesma construção sintática, mas que circunscrevem um espaço de instabilidade no modo pelo qual essa mesma repetição assinala um pertencimento partilhado, dividido, porquanto esses enunciados são construídos a partir de um necessário cruzamento com outros dizeres, seja por meio de um diálogo de adesão, seja mediante uma relação de recusa. Neste sentido, a inmutabilidade dos elementos em destaque, embora inscreva os enunciados em campos distintos, não apaga esse pertencimento que, realizado nas fronteiras de formações discursivas antagônicas, faz aparecer o seu contrário sob as frinchas de um discurso que, dividido, deixa irromper no fio textual-discursivo do gênero a *memória* de um outro igualmente constitutivo.

Esse nível de instabilidade, perceptível na inscrição de enunciados que surgem demarcados por tênues limites fronteiriços, também pode ser observada no modo pelo qual as escreventes trazem à escritas dos memoriais a referência a suas professoras do período de alfabetização. Assim como nos exemplos das cartilhas, essa remissão recorrente – com efeito, é possível atestar mais de 120 referências em todo nosso material –, embora inscrita nas próprias condições de produção do *corpus*, longe de representar uma retomada inocente daquelas que foram as responsáveis pelo aprendizado das primeiras letras, resulta, antes, de um efeito que chamaria de “efeito de assimilação ou dissimilação”, a partir do qual as escreventes, ao retomar a imagem de suas antigas professoras, buscam posicionar-se, contrária ou favoravelmente, em relação àquelas práticas – não somente pedagógicas – que surgem aderidas às lembranças, aspecto que, se por um lado, contribui para realçar o valor simbólico dessa (não) aproximação às práticas consideradas (in) adequadas, por outro,

instaura no processo de escrita o surgimento de enunciados divididos que, ao apontar para diferentes tipologias discursivas, possibilitam a percepção de uma outra zona de instabilidade. Desde já, ressalte-se que, também aqui, não se trata de uma escolha estratégica, arditamente levada a cabo pelas escreventes, mas sim de uma forma de materialização determinada não apenas pelo curso de capacitação, que as dispôs sob um olhar vigilante, mas, principalmente, pela própria história atual, que coloca em xeque, a todo instante, o trabalho do professor. Mostro, abaixo, um quadro que ilustra algumas dessas ocorrências:

Quadro 4: Enunciados que fazem remissão às professoras a partir de duas diferentes tipologias discursivas:

Tipologia ‘x’	Tipologia ‘y’
“Prof. xx deixava-nos falar, abraçava, beijava e era muito paciente” (T.13)	“Lembro que no Pré, a professora era bem rígida, brava mesmo [...]” (T.07)
“Ela era dócil, conversava conosco, tratava a todos com amor e permitia conversas entre os alunos na sala de aula” (T.40)	“Minha professora era muito rígida, do tempo da palmatória” (T.09).
“Minha professora chamava-se D.xx, uma pessoa maravilhosa, dedicada e competente” (T.43)	“A minha professora era muito rígida, gritava muito, era muito brava” (T.13).
“D. xx visitava os alunos em sua casa, levando consigo as lições que eles tinham perdido” (T.43).	“A professora era séria, fechada, sem risos” (T.18).
“A professora D. xx recebia os alunos com carinho e dedicação” (T.74)	“Minha professora era extremamente séria” (T.15).
“Ela era uma pessoa dedicada, meiga, que me acolheu naquele universo como uma mãe [...]” (T.58)	“Dona xx era o terror da criançada” (T.55).

Um primeiro modo de percepção da instabilidade, no que se refere aos dois modos de enunciação acima, pode ser apreendido a partir da simples visualização do quadro. Com efeito, é possível enxergar algumas diferenças localizadas na própria extensão das sequências discursivas nele dispostas, uma vez que, enquanto a tipologia ‘x’ aparece mais densamente estruturada, a outra limita-se, em geral, a poucas linhas. Tal aspecto, aparentemente casual, encontra-se no próprio modo de formulação dos enunciados, haja vista que, nas sequências apresentadas pela segunda tipologia, destaca-se uma forma de construção predicativa que, partindo de uma repetibilidade inscrita na recorrência estrutural “sintagma nominal + era”

(como, por exemplo, em “**minha professora era...** ou “**a professora era**”), aciona uma sequência caracterizada por uma sucessão de termos qualificativos (por exemplo, “**muito rígida**”, “**extremamente séria**”, “**séria, fechada, sem risos...**”, etc), cuja função principal é a de descrever um referente. Por outro lado, as sequências discursivas da tipologia ‘x’, ainda que também materializem essa mesma forma de construção em alguns textos (T.13, por exemplo), procuram, o mais das vezes, dar relevo às ações da professora e não apenas a suas características físicas e/ou psicológicas.

Para além de uma mera comparação estrutural dos enunciados, o que desejo destacar, aqui, é que os diferentes posicionamentos assumidos pelas escreventes, neste caso associados às diversas formas por meio das quais elas materializam as lembranças de suas professoras, repercutem no próprio modo de organização sintática de seus enunciados, o que confirma as impressões de Pêcheux e Fuchs (1997), para quem “[...] a sintaxe não constitui mais o domínio neutro de regras puramente formais, mas o modo de organização de traços das referências enunciativas” (p.176). Essas diferentes formas de enunciação refletem, por assim dizer, um diferente modo de agenciamento de construções que, longe de representarem uma estocagem de palavras à disposição dos usuários da língua, encontram-se, antes, ‘disponibilizadas’ em domínios discursivos definidores de nosso dizer, o que nos permite defender, com Courtine (2006a), a posição segundo a qual “presentes no interdiscurso, no intradiscurso elas regem certas escolhas de sintaxe e de enunciação que são operadas por quem enuncia o discurso” (p.75).

Entretanto, feitas não apenas de diferenças, as sequências discursivas exemplificadas no quadro também possibilitam que observemos, por meio das tipologias em relação simultânea de confronto e de aproximação, suas semelhanças, ou, de modo mais apropriado, a ausência que sobre elas pesa de uma inscrição absolutamente autônoma. Tal aspecto, ao mesmo tempo em que destaca esse duplo pertencimento dos enunciados produzidos pelas professoras, tornando-os constitutivamente divididos, aponta, ainda, para outra forma de percepção da instabilidade presente no processo de escrita dos memoriais.

Em outras palavras, as formulações das escreventes são divididas porque estabelecem simultaneamente dois níveis de leitura, na medida em que, ao lado do que é explicitamente dito – de cuja inscrição a escrevente ou se aproxima ou se separa -, irrompe, quase que imediatamente, o seu avesso, um contrário incômodo, porque não desejado, sob a forma discursiva de um *não-dito* igualmente constitutivo e, indelevelmente, insinuado nas franjas do

discurso. Essa divisão enunciativa parece ganhar maior relevo nas ‘oposições’ estabelecidas entre determinados sintagmas, como, por exemplo, “**muito rígida**” e “**muito paciente**”, os quais não somente contrapõem, em relação a suas práticas, dois modos de enquadramento das professoras referidas, mas também dois posicionamentos assumidos, diversamente, pelas escreventes, já que, no primeiro caso, assume-se um nítido distanciamento – num movimento de rejeição à atitude mencionada –, enquanto que, no segundo, a escrevente mostra um posicionamento de adesão ao que é dito, acolhendo, assimilando e identificando-se com o atributo evocado. Há, portanto, uma zona de instabilidade já nesses modos de adesão e de rejeição, nessas reinscrições a partir das quais certas marcas formais são escolhidas para compor a imagem das professoras, ao passo que outras são relegadas e postas à margem, ao preço de um distanciamento defensivo, que, marcando negativamente a professora do passado, mantém incólume e segura a imagem da professora-cursista no presente.

Mas não só. Outro aspecto presente neste modo de enunciação permite observar a natureza dividida desses enunciados, na medida em que eles apontam, contraditoriamente, para o pertencimento partilhado dessas sequências discursivas, que, ao marcarem seu posicionamento em uma das tipologias apresentadas, permite, como o reverso de uma moeda, a consideração do que pode ser visto como representativo de seu contrário.

Assim, em T.40, por exemplo, ao observar que sua professora “[...] **permitia conversas entre os alunos na sala de aula**”, a escrevente menciona, ao mesmo tempo, dois diferentes modos de relação que os professores costumam assumir em sua prática de ensino: uma que, acolhida pela escrevente, possibilita as conversas entre os alunos, o que aponta, ainda, para um posicionamento, digamos, mais *libertário* desta professora; mas também outra que, inscrita no próprio enunciado, caracterizar-se-ia pela proibição de tal conduta em sala de aula. É o que se percebe, também – só que agora a partir de outra tipologia discursiva –, em T.09, exemplo no qual a escrevente, faz remissão não somente à rigidez de sua antiga professora (“**minha professora era muito brava**”), mas, principalmente, à intransigência de um tempo – trazido ao enunciado em toda a espessura e concretude de uma palmatória –, cujos limites pedagógicos podem ser vislumbrados pelo apelo a práticas violentas que, divididas também no tempo, deixam à mostra seu contrário, sob a forma de práticas mais suaves, levadas adiante por professoras “**dedicadas e competentes**” (T.43), que sabiam – e sabem, já que a escrevente se vê refletida nessa imagem – acolher seus alunos de modo carinhoso (T.74), quase como mães (T.58). Aqui, novamente, ressurge, a partir da associação

estabelecida entre a professora zelosa e os cuidados maternos, aquela relação contraditória que, tendo como pano de fundo os cursos de capacitação, faz com que se confundam os respectivos papéis sociais estabelecidos entre, de um lado, as expectativas profissionais, isto é, o desempenho da função de professor; de outro, o exercício deste meramente no plano afetivo, expectativa que, desejada pelos pais e endossada pela escola, acaba por prevalecer nas relações didático-pedagógicas.

Numa perspectiva mais ampla, essas sequências discursivas remetem a uma divisão perceptível no confronto e na tensão estabelecida não apenas entre diferentes métodos de alfabetização, o que daria contornos bastante localizados à polêmica instaurada, mas, sobretudo, entre diferentes formações discursivas que atuam no campo pedagógico: a ‘alfabetização’ e o ‘letramento’. Rego (2006), ao situar historicamente o que pode ser visto como o início do processo de aproximação – mas também de distanciamento - entre esses campos, observa que:

“as pesquisas emergentes a partir de 1980 e as concepções teóricas adotadas deram margem à proposição de modelos pedagógicos diferenciados de alfabetização: alguns com ênfase muito forte no processo de letramento [...], e outros que consideram a necessidade de atividades específicas de alfabetização” (p.05).

A passagem acima permite a apreensão de alguns dos contornos históricos que ajudaram a definir e a desenhar um espaço de polêmica, de cujo confronto a oposição estabelecida pelas palavras ‘alfabetização’ e ‘letramento’ surge como um primeiro indício, uma vez que a tensão já se encontra marcada nesse jogo de contrários que as palavras promovem – e que não se percebe em outras línguas (o inglês, por exemplo), em que existe unicamente o termo ‘literacy’ -, cujo confronto pode ser apreendido já a partir dos títulos de várias obras que, ao dedicar-se ao tema, trazem (exigência editorial?) o embate estampado em suas capas.

Defendo, pois, que os memoriais produzidos pelas professoras materializam em seu processo constitutivo, sob diversas formas de enunciados divididos, a tensão instaurada por esse debate no campo pedagógico. Por vezes, essa divisão vai aparecer de modo bastante visível na superfície textual dos memoriais, em que a separação das diferentes práticas pode

ser delimitada no próprio encadeamento formulado pelas escreventes, tratando-se, aqui, de uma forma de divisão marcada em seu modo de enunciação. É o que se percebe, por exemplo, no enunciado a seguir:

“[...] a partir deste momento sim fui alfabetizada e letrada” (T.79, grifos meus).

Aqui, após descrever uma série de atividades que ela situa como pertencentes ao campo da alfabetização (“**assim foi meu processo de aprendizagem da leitura, com muita cópia, repetição de exercícios e memorização das famílias silábicas [...]**”), a escrevente se lhes opõe outra que, em tudo contraposta à primeira, relaciona-se ao encontro com uma professora que lhe possibilita o acesso “**ao mundo literário**”, o que, segundo a escrevente, resulta, por exemplo, em sua paixão por livros de poesia, que pareciam “**música aos seus ouvidos**”.

Além de trazer ao texto uma não desprezível forma de representação do ‘letramento’, de vez que a escrevente associa esta palavra ao contato estabelecido com textos provenientes da esfera literária, destaco, sobretudo, o modo a partir do qual a oposição entre esses dois campos já aparece duplamente marcada na própria textualidade do memorial, quer observemos a divisão que o elemento conector ‘e’ realiza – separando do ponto de vista sintático, mas unindo do ponto de vista semântico as palavras destacadas -, quer visualizemos uma inscrição que, estabelecendo uma separação também marcada nos domínios temporais (“**a partir deste momento sim**”), instaura um movimento de passagem que, iniciado com a alfabetização, teria como ponto de desembarque o letramento.

Além disso - e já aqui podemos apreender um traço de instabilidade nos modos como diferentes métodos de ensino se instalam no cotidiano do professor, tornando movediço o terreno dos objetos teóricos que determinam sua prática -, o exemplo capta em seu próprio processo constitutivo o percurso que, aberto pelas novas correntes teóricas insinuadas no campo pedagógico, parece (re) definir para a escrevente um trajeto de necessária travessia de um modelo a outro.

Outras vezes, essa inscrição dividida pode ser observada a partir de um diferente modo de enunciação que, no entanto, também apresenta os dois campos bastante visíveis no encadeamento textual dos memoriais. Vejamos um exemplo:

“É por essa razão que me preocupo não propriamente em só alfabetizar, mas de mostrar a eles que ler e escrever pode ser algo mágico [...]” (T.07).

No exemplo, o enunciado também surge como o resultado de oposições que a escrevente estabelece no campo das práticas realizadas por suas antigas professoras. Assim, após dizer que foi alfabetizada “**por um método tradicional**” – uma das razões que ela aponta para o esquecimento da maior parte de sua infância escolar –, a escrevente passa a relatar o encontro com outra professora e, conseqüentemente, com diferentes métodos de ensino que representaram um ponto de ruptura em seu processo de aprendizagem. O exemplo em questão aparece como uma conclusão em que se apresentam argumentos de ordem contrária, cujo funcionamento, ao determinar sua aparição simultânea no enunciado – em outras palavras, a divisão, uma vez mais, aparece mostrada –, pode ser observado no emprego do operador argumentativo ‘**mas**’. Esse modo de inscrição, além de apresentar o letramento sob a forma de um argumento de maior peso, insinuado (e insinuante) no fio discursivo do memorial – com efeito, podemos apenas depreendê-lo a partir da oposição estabelecida pela escrevente e das práticas que, contrapostas, ela traz para o processo de escrita – e de mostrar uma divisão inscrita no próprio enunciado, não deixa de apontar para uma espécie de convivência entre os espaços discursivos da alfabetização e do letramento trazidos para o texto, uma vez que o primeiro argumento apresentado pela escrevente ancora-se num delimitador inclusivo (‘não só’) que aponta para o convívio, e não para a tentativa de exclusão, de duas práticas.

Esse movimento serve de indício para a apreensão de uma zona de instabilidade num tipo de posicionamento que, talvez como resultado da circularidade desses campos marcada na própria prática da professora, procura assumir uma nova tendência pedagógica, sem, contudo, abrir mão, ao menos inteiramente, de outros métodos de ensino considerados ultrapassados. Dito de outro modo, trata-se, aqui, de um processo de rarefação dos sujeitos (FOUCAULT, *op.cit.*), na medida em que estes se encontram diluídos numa ordem discursiva que lhes determina os modos de pertencimento a uma dada esfera de atuação, mas também de uma forma de inscrição que, ao marcar a divisão entre diferentes métodos no próprio encadeamento textual-discursivo do gênero, revela o traço de um convívio ainda incerto – e instável – desses mesmos mecanismos que fazem os sujeitos se apropriarem de certos discursos e rejeitar outros.

No mais das vezes, porém, a aparição desses enunciados divididos dá-se de um modo não-marcado, isto é, sem inscrever a divisão explicitamente no fio textual-discursivo dos memoriais. Mostro, abaixo, um quadro representativo dessas ocorrências:

Quadro 5: Enunciados divididos pertencentes aos campos da alfabetização e do letramento:

Tipologia ‘x’ – alfabetização	Tipologia ‘y’ – letramento
“Lembro-me o quanto passava o tempo na classe copiando da lousa listas e listas de famílias silábicas, naquele silêncio” (T.50)	“Por sorte, minha casa sempre foi um ambiente com jornais, revistas, muitas figurinhas, livrinhos de banca [...]” (T.50)
“Assim foi meu processo de aprendizagem de leitura, com muita cópia, repetição de exercícios e memorização das famílias silábicas” (T.79)	“Não me recordo de manusear livros ou ouvir a professora contar histórias” (T.02)
“[...] durante a educação infantil era forçada a copiar várias vezes letras isoladas...” (T.02)	“Não tenho lembrança alguma de professoras que lessem histórias na escola, inclusive na pré-escola” (T.23)
“Fazíamos atividades repetitivas, sem nenhuma significação” (T.45)	“Tudo era possível ler: placas, os livros de minha irmã, os ‘Nosso Amiguinho’ que chegavam mensalmente em minha casa” (T.59)
“Esta etapa da minha vida foi pautada em exercícios dirigidos de prontidão, pouco criativos e totalmente tradicionais” (T.27)	“A natureza me proporcionava um mundo de aulas práticas: brincava de comércio, vendia frutas, contava as galinhas no poleiro” (T.82)
“Bem, para mim foi exigido que se decorasse os símbolos e não os nomes (adjetivos, substantivos etc)” (T.01)	“Minha mãe e avó sempre elogiavam meu empenho quando copiava letras, palavras do jornal e revista velhos que minha avó juntava” (T.66)

Uma recorrência típica das formulações pertencentes à primeira tipologia é o recurso à estruturação passiva dos enunciados, como se observa, por exemplo, em T.01, texto no qual a escrevente, por meio da construção sintática “[...] **foi exigido** [...]”, apaga o agente e coloca em relevo a ação verbal enunciada. Essa forma de inscrição, que marca no plano discursivo a coexistência de duas práticas – com efeito, uma baseada na simples memorização de conteúdos e outra que destaca algo que poderíamos chamar de aprendizado efetivo -, ao apagar do processo a figura daquela professora em particular, parece ter a pretensão de ocultar, dir-se-ia mais apropriadamente *eliminar*, os indícios mesmos de toda uma prática da qual a escrevente deseja ver-se afastada. Em outras palavras, encontram-se nos próprios aspectos formais do que é enunciado as marcas desse afastamento, dessa ausência que, ao operar na *ordem de um discurso* a dividir em pedaços “a lembrança dos eventos históricos [...], preenchidos na memória coletiva de certos enunciados, dos quais elas organizam a recorrência, enquanto consagram a outros a anulação ou a queda” (COURTINE: 1999, p.16), proscree seu sujeito – a antiga professora -, fazendo-o desaparecer da história e permitindo-nos, a partir da materialidade linguística dos memoriais, tão-somente a recuperação de seus

rastros, sob a forma de uma lacuna e de uma *falha* constitutiva que, no limite, obrigam-nos a considerar as inextricáveis relações entre memória e esquecimento¹¹¹.

Podemos observar, por contraste, um movimento bastante diferente na tipologia ‘y’, em que os sujeitos dessa outra formação discursiva – a do letramento – vão aparecer, o mais das vezes, a partir de um modo de enunciação que coloca em evidência não somente a inovação de suas práticas, mas, sobretudo, a clarividência de seus agentes, não necessariamente restritos aos domínios escolares propriamente ditos.

Desse modo, podemos observar, em T.53, que a mãe da escrevente “**contava histórias, lendo outras, gravando nossas conversas**”, enquanto, em outro texto, é da avó que a escrevente receberá elogios por “**copiar letras do jornal e revista velhos**”. Esse movimento, que, a um só tempo, aproxima e distancia duas práticas de ensino, mediante uma relação que conjuga apagamentos e evidenciações, ancora-se numa perspectiva que, filiada às práticas de letramento, não enxerga na escola a única responsável pela aquisição de uma aprendizagem, isto é, os processos de letramento não “podem ser entendidos simplesmente em termos de escolarização e pedagogia, na medida em que são parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes” (STREET, 2006: p.475).

A percepção dessa divisão enunciativa também se torna possível por meio de outra recorrência bastante comum no *corpus*: a negação. É o que se percebe, por exemplo, nas formulações de muitos enunciados correspondentes à segunda tipologia, nos quais, por meio de uma construção negativa (Textos 02 e 23), as escreventes mostram a contraposição de duas vozes: uma que nega a lembrança de professoras que liam histórias, o que se marcaria como um erro característico de métodos mais tradicionais de ensino (cf. T.27) e outra que, incorporada no discurso, constrói um espaço em que esta voz – a da leitura para alunos da alfabetização – remeteria a uma prática mais afeita às propostas do letramento.

Assim, as demarcações fronteiriças, neste caso, longe de trazerem para o processo de escrita a proscrição por meio de um apagamento, permitem enxergar um modo específico de enunciação em que se estabelece, no que se refere às professoras lembradas e trazidas para os memoriais, uma separação baseada na recusa de (e na interdição a) práticas que podem e devem ser consideradas como pertencentes e atreladas ao momento do qual a escrevente enuncia. O procedimento da negação assume, portanto, um estatuto em que a voz do outro – no caso, da ex-professora, mas também de um modelo de ensino - não é reconhecida como

¹¹¹ Essa relação será aprofundada no capítulo 4, em que trato da imbricação entre memória e esquecimento como outro modo de materialização da instabilidade no processo de produção dos memoriais.

legítima de uma prática – a do letramento – a qual, durante o processo de escrita, é alçada a um nível de maior destaque pela escrevente.

Outro modo de marcação desse duplo pertencimento que divide as sequências discursivas apresentadas acima dá-se por meio da simples repetição, quer de lexemas verbais, como nos casos em que as escreventes materializam uma prática a partir da recorrência no *corpus* do verbo ‘copiar’ – em que “[...] eu **copiava muitas vezes as letras [...]**” (T.06) representa um dos inúmeros exemplos -, quer mediante um recurso consistente na retomada de uma mesma palavra que, repetida, sugere a monotonia dos exercícios realizados em sala de aula, como se percebe em “[...] **passava o tempo copiando da lousa listas e listas de famílias silábicas**” (T.50).

Tal recurso, que se define pelo realce e pela insistência de formas que se apresentam e reapresentam sem cessar no fio textual-discursivo, também se encontra marcada na tipologia contrária, isto é, naquelas que inscrevem formulações vinculadas ao discurso do letramento, seja por meio da justaposição paratática de enunciados que se agrupam em relação de equivalência sintática e semântica, como, por exemplo, em “**resolvíamos problemas, fazíamos bolo, medíamos, cortávamos [...]**” (T.04), seja por meio de encadeamentos exemplificativos e saturados de termos, cuja função é a de criar um efeito positivo de enumeração de práticas enquadradas em certo modelo, como se observa em “**lia cartas, cartazes, bulas, gibis, pedaços de jornais velhos, fotonovelas**” (T.40). Este tipo de funcionamento, para além de apagar, evidenciar ou recusar um dado modelo de ensino, funda-se na própria inscrição da repetibilidade daqueles objetos considerados como sendo os mais representativos do campo ao qual a escrevente tenciona pertencer, o que, sem deixar de assinalar um movimento doutrinário de sujeição, já que “liga seus indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros” (FOUCAULT, *op.cit.*, p.43), permite observar um pertencimento dividido que instabiliza seu processo constitutivo.

Desse modo, as sequências discursivas analisadas neste tópico são divididas porque, embora ocupem o ‘conforto’ de pertencimento a uma das tipologias nas quais elas são encerradas por uma questão de método, não deixam de apontar, incessante e contraditoriamente, para o campo ao qual elas não ‘pertencem’, o que nos possibilita falar de uma fluidez constitutiva entre essas tipologias elencadas, as quais, num plano virtual que não o da página impressa, poderiam ocupar um espaço movente em que as posições pré-estabelecidas pela rigidez do quadro fossem constantemente trocadas e alteradas, de modo a que jamais permanecessem em seu ‘devido’ lugar.

Dito de outro modo, a existência de transitórias regularidades formais, isto é, daquele estatuto de estabilidade provisória que de algum modo também se marca no processo constitutivo dos gêneros discursivos, não consegue esconder – ou esconde mal – as frinchas por onde essa mesma *regularidade* escapa, insinuando, assim, os pontos a partir dos quais se manifesta a instabilidade genérica.

3.3 Destacabilidade e instabilidade no (dis)curso dos memoriais

Na canção *Sei lá...a vida tem sempre razão* (1977), de Vinicius de Moraes e Toquinho, os autores observam, num tom de lamento, que “não há nada sem separação”. Embora a composição, ao apontar para a união contraditória que aproxima e ao mesmo tempo separa as partes de um todo (cf. Konder, *op.cit.*), esteja voltada para uma dimensão bastante ampla – a própria vida e suas contrárias e, por vezes, absurdas indagações, de que os textos seriam apenas uma de suas variadas formas de manifestação –, assumo que os memoriais produzidos pelas professoras também materializam a presença de um movimento que, ao fugir dessa imaginada e (talvez) sonhada compacidade dos textos e dos discursos, inscreve em seu processo de produção – também acarretando, por assim dizer, uma forma de *separação* – um elevado e significativo número de ocorrências de verdadeiros pontos de fuga, *destacáveis* da tessitura dos memoriais, a partir dos quais é possível verificar uma ruptura duplamente marcada, já que inscrita tanto nos limites textuais quanto naqueles ainda mais instáveis contornos discursivos deste gênero. Em outras palavras, o processo de escrita dos memoriais aponta para os seguintes regimes de destacabilidade:

a) *mais fraca*, na qual, mediante uma forma de inscrição gráfica de diferentes ordens (aspas, itálico ou a utilização de uma forma de registro em caixa alta, por exemplo), é possível depreender a inscrição desse funcionamento apenas na superfície textual;

b) *propriamente dito*, no qual, por meio de um diferente regime enunciativo, a destacabilidade propriamente dita inscreve-se dentro do próprio gênero;

c) pelas *aspas*, a partir de uma forma de inscrição que, ao conjugar a um só tempo os domínios textual e discursivo dos memoriais, também aponta para outro modo de apreensão da destacabilidade.

Tal funcionamento, ao desafiar as forças centrípetas subjacentes à coerência e à coesão textuais, bem como os diversos estatutos que regem os gêneros discursivos, assinala, aqui, um espaço de quebra ou de uma ausência (igualmente constitutiva), assemelhada, se se pode utilizar aqui uma imagem metafórica, àquelas incautas pernas que, ao encontrar o

desnível entre a superfície do chão e os degraus de uma escada, falham e nos precipitam no vazio de uma falta.

Para apreender o movimento dessa presença sobressalente que considero como outro modo de percepção da instabilidade genérica - em que, à maneira da canção referida acima, não se concebe absolutamente nada sem o horizonte de um rompimento -, trago para esta análise (ainda que com algumas ressalvas), a fim de captar a destacabilidade *propriamente dita*, as noções de *sobreasseveração* e *aforização*, ambas propostas por Maingueneau (2008 e 2010).

Para este autor, nossa sociedade é prenhe desses enunciados de curta dimensão, “cujo significante e significado são considerados no interior de uma organização prenhe (pela prosódia, rimas internas, metáforas, antíteses), o que explica que sejam facilmente memorizados” (2008: p.75). Salvo engano, creio que, já nesta passagem, é possível apreender o princípio geral a que o autor irá chamar de *destacabilidade*, a partir da qual se produz “algo digno de ser consagrado, antigo de direito, novo de fato” (*idem*, p.77), cujo estatuto, no entanto, obedecerá a regimes enunciativos de natureza distinta.

Com efeito, enquanto a sobreasseveração mostra-se como uma “modulação da enunciação que formata um fragmento de texto como destacável, como candidato a uma destextualização” (MAINGUENEAU, 2011) – o que, no limite, confere uma destacabilidade apenas potencial a tais enunciados -, a aforização, por sua vez, ao propugnar um novo estatuto à citação, permite que se vislumbre “uma reserva de sentido na própria exibição de um enunciado” (MAINGUENEAU, 2008: p.92), aspecto que implicará uma (re)atualização – e, diria, uma sempre nova reinscrição discursiva – do memorável.

Para o autor, neste regime enunciativo, os enunciados, dado o caráter fragmentário a facilitar seu processo de apropriação, correspondem a “uma fala viva sempre disponível, que atualiza o ‘memorável’” (2010: p.14). Essa propriedade, que mantém o dizer sempre com aquele leve frescor de novidade, é o que permite aos enunciados aforizantes seu destacamento não somente nos limites espaciais dos textos escritos (ou falados), como também lhes confere um aspecto de perenidade resistente ao próprio tempo, “na medida em que exprime esse Sujeito não no instante, mas na duração atemporal do valor” (*idem*, p.17).

Essa singularidade, longe de ser um atributo específico dos memoriais, de vez que se pode observá-lo no funcionamento de diversos gêneros – especialmente (mas não só) os da esfera jornalística -, revela-se bastante produtiva para a análise dos textos do *corpus*, uma vez que a consideração desse funcionamento, constitutivamente dialógico, permite observar – e,

mais que observar, apreender – as *condições de aparecimento histórico* (FOUCAULT, 2005: p.51) desses enunciados, dessas vozes *destacáveis* que constituem instavelmente os memoriais. No entanto, a fim de conferir-lhes maior radicalidade, faço duas ressalvas a estas noções que tomo de empréstimo ao linguista francês, sem que isto signifique a negação de sua operacionalidade para as análises que empreendo neste tópico da pesquisa.

A primeira diz respeito ao fato de que Maingueneau (2008), ao tratar do funcionamento desses enunciados nas diversas mídias – nomeadamente quando aborda o modo de circulação dos slogans na imprensa escrita -, observa que a sobreasseveração é produzida por locutores que *manipulam* seus enunciados, de modo a criar “um desacordo essencial entre o locutor efetivo e esse mesmo locutor como sobreasseverador de um enunciado destacado pela máquina midiática” (p.84).

Ainda que o autor pontue, mais adiante, que a “sobreasseveração não pode ser remetida a uma intenção” (*idem, ibidem*), já que produzida a partir de uma comunhão coletiva – como o são, efetivamente, os textos produzidos a várias mãos na redação de um jornal -, não se apaga por completo esse horizonte em que, aparentemente, caberia a um locutor manipular *livremente* essa gama de enunciados que constituem os textos jornalísticos, sobretudo quando se considera o veículo de informação no qual esses textos circulam. Outra ressalva, relacionada a este primeiro aspecto apontado, liga-se ao fato de que se encontra no estatuto excessivamente pragmático que o autor confere às aforizações uma importante limitação, já que a radicalidade de tal noção reside, do ponto de vista que assumo, na possibilidade que ela permite de apreender não o movimento de uma voz manipuladora, mas, ao contrário, o modo como se dá o processo de entrelaçamento dessas várias vozes que se imiscuem nos enunciados destacados¹¹².

Essa destacabilidade – penso, aqui, particularmente, nas aforizações -, longe de prender-se a regimes simplesmente pragmáticos, liga-se a uma ordem discursiva que, mais afeita a um regime histórico que pragmático, promove um processo de sloganização discursiva que valoriza as frases de efeito e de curta dimensão, sempre aplicáveis e reutilizáveis pelo sujeito que delas se vale. Frases de ocasião, etiquetas de acesso, ‘ração’

¹¹² Isto explica porque o autor, ao analisar um episódio de sobreasseveração a partir de um fragmento extraído de uma revista, claramente voltada a um público de classe média, limita-se à seguinte observação: “não comentarei aqui as razões dessa transformação, mas vê-se que ela elimina a modulação, de modo a reforçar a autonomia e o caráter lapidário do enunciado...” (2008: p.86). Ora, penso que, sem desconsiderar as alterações formais ocorridas no enunciado – ponto de partida, aliás, de qualquer análise -, seria indispensável mostrar em que medida tais procedimentos de destacabilidade permitem a consideração dos efeitos discursivos (e ideológicos) presentes no modo através do qual certas vozes são destacadas, bem como outras suprimidas, nesse processo de sobreasseveração de enunciados.

enunciativa mínima capaz de manter seu usuário (des)integrado e a par do que se passa, os enunciados aforizantes – fartamente distribuídos pela mídia como produto simbólico e pretensamente agregador, mas também amplamente disponibilizados em outras esferas sociais, como, por exemplo, a escola, espaço sensível a discursos doutrinários – circulam de boca em boca e despejam a doce ilusão de um fácil e falso pertencimento que pesa sobre os indivíduos destes tempos em que dizer o que quer que seja é um imperativo forçoso a que ninguém poderá escapar, sob pena de ser esquecido. Aqui, a voz que (se) diz é a mesma que precisa (e deseja) – ao recolher estes dizeres anônimos pertencentes a todos e a ninguém - ser vista, ouvida e respeitada.

Desse modo, de volta aos textos produzidos pelas professoras, considero essa destacabilidade - que, ao (ir)romper (n)o fio textual-discursivo dos memoriais, inscreve nesse processo de ruptura diversos pontos de instabilidade -, como sendo verdadeiros objetos de discurso surgidos como peças sobressalentes de um dizer que releva de condições históricas, a partir das quais é lícito supor que “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época” (FOUCAULT, *op.cit.*: p.50), o que explicaria que mesmo o retorno discursivo de vozes atemporais e imemoriais estaria condicionado a circunscrições e/ou delimitações que obrigam essas vozes a um esforço de (re) atualização.

Um primeiro modo de acesso a esses enunciados que estabelecem nítidas fronteiras entre aquilo que pertence e o que parece escapar dos limites textual-discursivos, encontra-se na própria forma de inscrição gráfica de certos enunciados que, destacados e realçados pelas escreventes, acarretam um desnível no plano visual dos memoriais, causando um rompimento em sua compacidade e instaurando sentidos (e, conseqüentemente, outras *memórias*) a partir dessa inscrição que desloca e propõe a consideração de um dizer sobreposto a outro. Trata-se de uma destacabilidade que chamo de mais fraca – no entanto, igualmente insinuante -, na medida em que sua percepção não se circunscreve aos regimes enunciativos vinculados à sobreasseveração e à aforização, mas sim a uma *operação de realçamento* inscrita nos limites gráficos dos textos. Mostro um primeiro exemplo:

“[...] estudei na pré-escola da professora xx e na ESCOLA PRÉ-FABRICADA DE 1º GRAU, onde fiz da pré-escola até a 3ª série” (T.03).

Além de mostrar a relação valorativa que a escrevente estabelece com o referido enunciado, que se destaca visualmente de toda a sequência, instabilizando o segmento textual em função do desnível de tamanho das diferentes fontes utilizadas, a destacabilidade

conferida marca também um certo posicionamento em relação ao que se diz. Portanto, o caráter enunciativo do sintagma já se revela, por assim dizer, a partir da materialidade expressiva com que a escrevente põe em evidência uma de suas lembranças. Somente na segunda vez em que o sintagma aparece, é que podemos compreender um pouco mais facilmente a razão de ele ter sido destacado anteriormente.

Com efeito, em meio à recordação das professoras que marcaram sua vida, surge, novamente, a lembrança da escola, desta vez, no entanto, a partir de um posicionamento mais situado: **“Por ser pré-fabricada era construída com um material diferente da alvenaria, com carteiras grandes e no piso de fora da escola havia pedregulhos e uns poucos brinquedos”**. Embora faça parte de uma estrutura sintática concessiva – o que desloca a oração para um plano hierarquicamente inferior – não se pode deixar de considerar a crítica direcionada ao produto de um projeto arquitetônico associado à rapidez (e à consequente fragilidade) com que se ofereciam escolas à grande demanda aberta pelo processo de democratização do ensino em nosso país, o que se depreende mediante o caráter provisório dessas construções (**“material diferente da alvenaria”** e **“A escola pré-fabricada foi desmontada”**) e da inadequação em relação ao público (infantil) visado, em: **“[...] fora da escola havia pedregulhos e uns poucos brinquedos”**. Na 3ª ocorrência, o sintagma reaparece num enunciado curto, mas ainda assim revelador de um processo fadado ao provisório, à natural descartabilidade: **“A escola pré-fabricada foi desmontada e eu passei para a [...]”**, a partir do qual se pode observar o apagamento do agente do processo (quem desmontou?), procedimento formal que naturalmente acentua a importância da ação e que evidencia, por meio de um dos traços semânticos do verbo ‘desmontar’, a natureza (des)articulada de um período de nossa história escolar.

Percebe-se, assim, já a partir deste primeiro exemplo, que não se trata tão-somente de um processo de destacabilidade inscrito no plano visual de seu texto, mas de um funcionamento que, ao atribuir certa autonomia a um sintagma, destacando-o do conjunto textual, confere-lhe uma precedência sobre as demais partes do texto, em função das próprias condições de produção dos memoriais. Dito de outro modo, a inscrição desse enunciado destacado releva de um funcionamento em que a escrevente precisa situar-se como professora em um curso de capacitação, posicionando-se como educadora em relação não somente ao debate acerca da alfabetização e do letramento, mas também a respeito de quaisquer outros temas atinentes à sua esfera de atuação, como, por exemplo, aqueles que dizem respeito às

formas de gerenciamento de verbas públicas destinadas à educação e que, muitas vezes, acabam por gerar obras sucateadas e marcadas por sua efemeridade.

No plano da escrita, esse procedimento, ao instabilizar o processo de produção do memorial em questão e ao permitir a apreensão de uma *memória dentro das memórias*, obriga o sujeito ao agenciamento de vozes capazes de amplificar seu dizer, como se percebe, por exemplo, na entonação expressiva marcada no superdimensionamento visual conferido pela escrevente a seu texto.

Vejamos um outro exemplo, ainda circunscrito a essa forma de destacabilidade que se dá a partir da utilização de uma entonação expressiva presente no uso de certos recursos gráficos.

“Eu queria mesmo era LER e ESCREVER!!!” (T.60).

No enunciado, os verbos ‘ler’ e ‘escrever’, destacados no plano gráfico, cumprem uma função visual de realçamento de ações a que a escrevente procura atribuir uma proeminência, uma vez que, por meio de tal recurso, as palavras em destaque parecem ‘saltar’ do enunciado, o que se dá em razão do próprio apelo semiótico já referido, que acarreta um desnível gráfico em relação às demais palavras do texto, mas também em consequência dos elementos prosódicos acionados por essa destacabilidade, visto que a diferente dimensão conferida às palavras, ao associar-se aos sinais de exclamação utilizados pela escrevente, permitem que se possa apreender nesse procedimento as reverberações de um gesto enunciativo que, na fala, corresponderia a um grito ou, no mínimo, a uma elevação da voz.

Por si só, essa particularidade a conjugar escrita e oralidade já representa um primeiro modo de percepção da instabilidade, haja vista que traz para o processo constitutivo do memorial a convivência de dois diferentes modos de enunciação da linguagem (cf. Corrêa, 2004). Além disso, a saliência visual – e destacável – presente em tais palavras, ao acentuar sua expressividade, também nos permite colocar em relevo o que Bakhtin (2003) chamou de “a relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso” (p.289), aspecto que nos permite inferir que esse traço constitutivo dos enunciados, ao determinar a própria escolha de

seus recursos estilístico, composicional e lexical, é determinado pelas próprias condições a partir das quais os discursos são produzidos.

Neste sentido, é possível aferir que o enunciado produzido pela escrevente aponta para a historicidade inscrita em sua produção, uma vez que, no parágrafo imediatamente anterior ao do exemplo colhido para esta análise, ao relembrar o início de seu processo de escolarização, a escrevente observa que “[...] **só fazíamos atividades de coordenação motora e de prontidão**”. Aqui, a presença de um modalizador discursivo (‘só’), ao associar-se às referências trazidas pela escrevente a uma prática pedagógica marcada pela apropriação mecânica dos processos de leitura e de escrita, agregam uma valoração negativa ao enunciado que, pode-se dizer, serve como a antecipação de um posicionamento que, em seguida, a escrevente irá demarcar.

Em outras palavras, ao destacar os verbos ‘**ler**’ e ‘**escrever**’, a escrevente materializa em seu texto não apenas uma prática contraposta àquela anteriormente referida, mas também atribui à própria materialidade verbal, elencada, destacada e considerada por ela como sendo a mais representativa dessa prática que ela irá assumir, a função de rompimento da linearidade tranquila do texto, de modo a que tais palavras assumam um espaço de maior visibilidade, na medida em que esses verbos parecem funcionar como paradigmas – na verdade, rótulos de pertencimento - de práticas vinculadas ao letramento. Ainda a tal respeito, é curioso observar o modo como o destaque conferido pela escrevente, ao trazer para o processo de escrita a tensão entre alfabetização e letramento, marca uma dupla destacabilidade no processo de escrita do memorial: no nível discursivo, uma vez que as palavras destacadas funcionam como amplificadores de uma voz com a qual a escrevente busca identificar-se; mas também no nível textual, porquanto, ao realçar gráfico-visualmente os lexemas representativos de uma prática pedagógica que se busca assimilar, a escrevente opera o destacamento em seu nível mais acessível, fazendo com que as palavras praticamente saltem à vista, quase se desgarrando dos seus limites textuais, a fim de que não seja possível ao leitor deixar de vê-las, de enxergá-las, igualmente destacando-as do conjunto aparentemente homogêneo do texto escrito. É, aliás, nesse sentido que a destacabilidade constitui-se, a meu ver, como um movimento profundamente dialógico, uma vez que se realiza tanto no processo de escrita, momento em que seu ‘autor’ traz para o texto a cristalização de uma voz reatualizadora de um discurso, quanto no processo de leitura, em que essa ‘saliência’ destextualizadora será considerada e recuperada pelo leitor.

Outra forma de percepção do regime de destacabilidade presente nos memoriais dá-se a partir da observação de um dos sinais de pontuação de maior ocorrência no *corpus*: as aspas. Com efeito, as aspas representam um importante modo de acesso a procedimentos que variam desde o simples destaque de palavras ou expressões, até a inscrição de um *regime de instabilização* que marca, no processo de escrita dos memoriais, a instalação de vozes insurgentes. Vejamos, inicialmente, um quadro que contempla o número total dessas ocorrências:

Quadro 6: Distribuição das ocorrências de aspas e de suas diferentes formas de inscrição no *corpus*:

Forma de inscrição	Nº de ocorrências	Porcentagem
Destaque/realce	80	44,19%
Tempo	37	20,44%
Discurso relatado	35	19,33%
Sobreposição de sentido	20	11,04%
Ironia	09	4,97%
Total	181	100%

De início, percebe-se que a incidência desse sinal no *corpus* é bastante significativa, ficando atrás apenas do ponto final (.) e das vírgulas (,), sinais mais recorrentes no processo de escrita, tendo sido utilizado por 60,71% das escreventes. A meu ver, essa recorrência acentuada do uso das aspas deve-se não apenas ao fato de o sinal possuir a propriedade versátil de poder reunir a um só tempo menção e uso (AUTHIER-REVUZ, 2004), o que acarreta um acúmulo funcional não desprezível, mas também em razão de as aspas constituírem-se como um sinal em que se marca uma economia dialógica por demais produtiva, uma vez que, mediante uma forma de inscrição bastante simples, dá-se o agenciamento de uma multiplicidade de vozes de modo quase instantâneo. Tal aspecto, que representa um dos traços constitutivos deste gênero, sobretudo se considerarmos o diálogo singular que os memoriais travam no eixo passado-presente, parece constituir um privilegiado ponto de partida para o entendimento de um número tão expressivo de ocorrências no *corpus*.

No que se refere à destacabilidade, o quadro permite observar que o tipo mais recorrente de utilização é aquele em que, correspondendo a quase 45% das ocorrências, as escreventes conferem um destaque *propriamente dito* a alguma palavra ou expressão de seu texto. Com efeito, das 80 ocorrências situadas neste nível mais *fraco* de destacabilidade, 21 delas servem para realçar o nome das cartilhas lembradas pelas escreventes, em especial, a

cartilha Caminho Suave, destacada por elas 19 vezes¹¹³, tal como se percebe no exemplo abaixo:

“Recordo-me do pé de João bolão [...], da cartilha ‘Caminho Suave’ [...]” (T.17, grifo de minha autoria).

Em quatro ocorrências, sua utilização serve para circunscrever o título atribuído pelas escreventes, destacando-o do corpo textual, aspecto que, ao acentuar a importância que lhe é conferida, também aponta para um diálogo estabelecido com certos textos que promovem esse tipo de configuração, sendo que as demais ocorrências cumprem um papel de realçamento ou do nome da escola em que as escreventes atua(va)m ou daquela em que estudaram quando crianças. É o que se mostra no exemplo a seguir:

“O ‘Instituto Vicente de Carvalho’ já existia há 10 anos quando apareci por lá ainda bebê” (T.80, grifos meus).

Neste tipo de inscrição, os destaques possuem um valor chamativo a atribuir importância à palavra ou à expressão destacada, como se fossem focos de luz que, projetados num palco, incidissem tão-somente sobre um dos atores em cena. Aqui, o que se delimita com aspas alcança um diferente estatuto que, se por um lado, objetifica e congela o elemento em destaque, por outro, obriga a que o olhar nele se detenha mais demoradamente, a fim de que a atenção do leitor promova o destacamento daquele segmento textual que, de outro modo, diluir-se-ia em meio aos outros elementos do texto escrito.

Embora este tipo de destaque tenha ocorrido de forma bastante maciça, constituindo, por assim dizer, um traço de estabilidade, as ocorrências de aspas não se limitam a este modo de inscrição que tem por objetivo apenas realçar determinado termo, ainda que o separando – de algum modo – da linearidade textual. Assim, se nestes primeiros casos o foco das

¹¹³ No domínio temporal dos memoriais, dedico uma parte da análise a estas ocorrências, cujas reiteradas reinscrições no *corpus* considero como um modo de percepção da instabilidade a partir do diálogo que esse gênero mantém na confluência entre o passado e o presente.

escreventes é promover o destaque objetivo e concreto de um dado elemento do segmento textual, casos há em que tal procedimento, também ao instaurar um espaço de destacáveis saliências, cria no processo de escrita dos memoriais uma zona de confluências instáveis entre diferentes vozes, para as quais a operação de destaque não aponta como mero ornamento.

Considero estas formas de inscrição também como pontos de percepção da instabilidade genérica, uma vez que, neste nível de ocorrência, a utilização das aspas escapa de seu uso mais rotineiro, mais estável, tendo em vista que, nestes casos, os modos de destacabilidade empregados pelas escreventes, ao instalarem-se de forma instável na escrita dos memoriais, traz para seu processo constitutivo o agenciamento de diferentes vozes, bem como de diferentes modos de instauração de uma dada *memória* inscrita no processo de emergência do gênero. Tomo um exemplo para análise, correspondente aos casos de sobreposição de sentido:

“Acho que minha ‘leitura’ começou nas horas prazerosas de uma professora contadora de histórias”
(T.59, grifo meu).

No exemplo, o destaque conferido à palavra ‘leitura’ – diferentemente do que empreendo aqui, ao retomá-la – obriga o leitor a um procedimento de deslinearização textual, na medida em que a escrevente instaura um sobressentido que nos convida a ler não somente o que está dado na superfície de seu texto, mas também em suas saliências discursivas, o que releva de um acúmulo de sentido que, marcando-se em seu texto, agrega-lhe um traço de instabilidade. Este modo de inscrição das aspas, bastante recorrente no *corpus*, ao remeter ao debate entre diferentes concepções pedagógicas de ensino, provoca uma ruptura no sequenciamento do texto e faz irromper, no processo de escrita do memorial, a *memória* de certas práticas de letramento em que a leitura, para além da mera decodificação mecânica de letras, também – ou, principalmente - se realiza por meio do convívio da criança com diversas práticas letradas que, na maior parte das vezes, antecipam (e muito!) o seu encontro com este universo da leitura e da escrita em situações didáticas. Essa sobreposição de sentido provocada pelo uso aspas marca-se contrariamente, portanto, a uma prática de ensino ainda bastante comum em nossas escolas, em que “se concebe o ler e o escrever como um conjunto

de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal” (KLEIMAN, 2007: p.35).

Além disso, ao destacar esta palavra, a escrevente também coloca em funcionamento a contraparte constitutiva de todo processo de leitura, uma vez que, como salienta Bakhtin (2003), “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta” (p.271). Em outras palavras, a destacabilidade presente neste uso das aspas opera um movimento dialógico que, ao trazer seu leitor para dentro do texto, ratifica à escrevente esse pertencimento a um espaço de filiação discursiva de maior legitimidade. Não será por outra razão, aliás, que ela, na sequência de seu texto, observa, ainda a respeito desse contato inicial com esta leitura de maior valor simbólico, sobretudo em um curso de capacitação, que **“foi meu primeiro contato, mas ainda pouco valorizado”**.

No exemplo que mostro a seguir, a sobreposição de sentido não tece críticas a um determinado método de ensino, mas ainda se circunscreve, embora em outra direção, a uma valorização das práticas de leitura. Vejamo-lo:

“Nesse período passei a ler tudo que me caía nas mãos e felizmente tive acesso a inúmeros livros infantis, que ‘devorava’” (T.24, grifo meu).

Aqui, a escrevente estabelece um contraponto entre leituras advindas de práticas consideradas por ela menos legítimas – por exemplo, aquelas associadas às cartilhas – e outras que, escapando do universo estritamente escolar, eram ofertadas a partir de seu ‘feliz’ contato com textos provenientes de outras esferas. A palavra que se destaca no enunciado trazido para análise, além de uma ação cuja voracidade assume uma característica positiva – com efeito, o ‘sobrepeso’ advindo deste ato não acarreta nenhum tipo de incômodo a seu usuário -, procura denotar, ainda, uma intimidade com este tipo de leitura, que não se limitava a textos oriundos de práticas letradas em franco processo de desvalorização. E mais. É curioso observar, no exemplo, o modo através do qual a escrevente lança mão das aspas para sobrepor um sentido que, sem elas, também seria facilmente instaurado, na medida em que ninguém se atreveria a imaginar que os livros infantis tivessem sido literalmente digeridos por ela.

Contudo, neste caso, o processo de destacamento realizado (‘**devorava**’), longe de representar um recurso com o fito de servir como uma espécie de adorno à palavra destacada, tem como objetivo desprendê-la da sequência textual, a fim de que o leitor não tivesse como não percebê-la durante a leitura, de modo a captar, inequivocamente, os sentidos – associados, neste caso, à imagem de uma leitora contumaz, *devoradora* de livros, o que, num curso de capacitação, trata-se de um traço distintivo bastante valorizado - sedimentados em sua forma de inscrição. Deste modo, vê-se o quanto os elementos destacáveis de um texto estão sujeitos às características e às condições a partir das quais um gênero é produzido, o que confirma as observações de Maingueneau (2008), para quem “é o gênero que filtra o tipo de enunciados destacáveis semanticamente mais pertinentes” (p.84).

As aspas também servem, ainda que a partir de um pequeno número de ocorrências, para destacar dos memoriais as palavras e/ou expressões irônicas utilizadas pelas escreventes. Correspondendo a 4,97% do total de uso deste sinal, as aspas, neste caso, cumprem a função de subversão das fronteiras entre o que é assumido e o que não o é pelo locutor (MAINGUENEAU, 1997), trazendo, assim, mediante o destacamento realizado por elas, a convivência instável de dois discursos no mesmo espaço de escrita dos memoriais. Lanço mão de um primeiro exemplo para análise:

“Durante a tomada da leitura pela professora, eu ficava muito nervosa e ao esquecer de uma palavra não conseguia mais ‘ler’ o restante” (T.27).

No exemplo, a escrevente menciona um momento específico do início de seu processo de aprendizagem da leitura, em que, por ainda não ter adquirido as habilidades técnicas de codificação e decodificação, precisava “**decorar as palavras de cada lição da cartilha**”, a fim de mostrar a sua professora um domínio que, na verdade, ela não possuía. O destaque conferido pelas aspas ao verbo ‘ler’ estabelece, assim, uma linha divisória entre duas diferentes representações de leitura trazidas para a escrita do memorial. Com efeito, uma delas encontra-se na própria linearidade do seu texto, presente, por assim dizer, na visibilidade e *transparência* da palavra que a escrevente explicita em seu processo de escrita; outra, no entanto, é assumida apenas nos interstícios do que se diz, isto é, naquela zona fronteira correspondente ao que a ironia permite, instavelmente, depreender e que não aparece na

superfície textual, uma vez que seu sentido, feito de contornos discursivos, somente é recuperável a partir do que se localiza para além desses limites meramente textuais. As aspas utilizadas pela escrevente abrem, deste modo, um espaço em que se dá a circulação de diferentes formas de representação do processo de aprendizado da leitura: uma que, visível na superfície textual, corresponderia àquelas práticas realizadas por sua professora, caracterizada pela apropriação mecânica e técnica dessa habilidade; outra que, insinuada no distanciamento provocado pelas aspas e assumido pela escrevente, encontrar-se-ia situado fora desse modo de aprendizado tornado visível pelo texto.

A instabilidade neste tipo de ocorrência situa-se, portanto, no próprio distanciamento proporcionado pelo uso do sinal de aspas, já que sua inscrição, ao produzir uma imediata deslinearização textual, obriga o leitor a buscar um novo ponto de apoio, um novo sentido – numa palavra, uma nova estabilidade! - no que está localizado para além da palavra ou expressão aspeada. Dito de outro modo, a percepção do instável, também neste tipo de ocorrência, encontra-se neste funcionamento insinuante, em que o discurso se instala no entre entrecruzamento entre o que se mostra e o que o discurso esconde. No limite, o destaque que as aspas realizam, ao colocar em evidência o verbo ‘ler’, permite que se estabeleça novamente não apenas o confronto entre diferentes práticas de ensino, mas, sobretudo, o posicionamento que a escrevente terá de assumir em relação a elas.

Abaixo, mostro um exemplo em que o destaque realizado pelas aspas, ainda sob a forma de uma inscrição irônica, produz um outro tipo de efeito. Vejamo-lo:

“Ah, os símbolos era impossível decorar...tive que apelar para um ‘lembrete de bolso’ [...]” (T.01, grifo meu).

Os seis primeiros parágrafos desse texto destinam-se a descrever a imagem de um período que, ao anteceder o encontro da escrevente com a proposta pedagógica que ela viria abraçar anos mais tarde (o chamado Construtivismo), tem por principal objetivo tecer uma crítica (por vezes mais branda, outras vezes mais dura) aos modelos de ensino julgados por ela como sendo tradicionais, atrelados a um campo discursivo do qual ela procurará aos poucos afastar-se. Tal período é marcado por um sentimento de insegurança (“**Lembro-me de sentir bastante insegura no pré**”), que se materializa não somente na total dependência em

relação a sua professora (a qual precisava acompanhar a escrevente sempre que esta desejava ir ao banheiro), mas também pela tentativa de a escrevente, já na 1ª série, imitar sua maneira de ler (**“Meu objetivo era ler tão rápido quanto a professora. Então, treinava, treinava”**). Ainda a tal respeito, é possível observar como essa crítica a modelos baseados na mera repetição marca-se no próprio fio textual-discursivo como, por exemplo: a) na simples repetição lexical, em **“Então, treinava, treinava...”**; b) como discurso citado, em: **“Não adianta decorar, tem que entender”** ou **“Por que as professoras não sabiam dessa frase? Continuavam a dar ‘completes’”**.

O auge da negação que se faz a esse campo discursivo encontra-se no 4º parágrafo do texto (não por coincidência o mais longo), no qual a professora descreve uma aula sobre análise sintática, cujo problema principal se localizava, de seu ponto de vista, não simplesmente na metodologia empregada pela professora, mas sobretudo na postura coercitiva que a escrevente materializa no uso de expressões emblemáticas de um ensino encarado por ela como sendo mais rígido: (**“[...] para a prova, foi exigido que se decorasse os símbolos”; “os símbolos era impossível decorar”**).

Uma tal leitura permite que se compreenda a revelação da escrevente – até certo ponto inusitada – acerca dos subterfúgios empreendidos por ela a fim de escapar de tamanha coerção, já que ela precisa **“[...] apelar para um ‘lembrete de bolso’**”. Tal lembrança vem à tona, ao que parece, menos com o propósito de construir uma imagem de sinceridade e honestidade do que com o objetivo de trazer para o domínio do memorável, por meio de um traço de ironia, o argumento segundo o qual, dentro desse modelo de escola, em que o aluno precisaria decorar regras consideradas inúteis para o processo de aprendizagem, o êxito só seria possível à custa de ardis absolutamente nada elogiáveis. Além disso, o destaque presente no uso das aspas põe em relação outro tipo de convívio, este relacionado às diferentes posições enunciativas assumidas pela escrevente.

Outro modo, pois, de manifestação da instabilidade, esse convívio tenso pode ser apreendido na própria marca formal que, utilizada e destacada pela escrevente, aponta para esse movimento em que se percebe uma fissura do sujeito que transita, durante o processo de escrita de seu memorial, entre diferentes espaços enunciativos, uma vez que é a voz da professora que, insinuando-se ironicamente nas *bordas*¹¹⁴ (AUTHIER-REVUZ, 2004) recobertas pelas aspas, precisará prevalecer sobre a voz da aluna que incorreu num ato

¹¹⁴ Todas as ocorrências desta palavra são utilizadas, na tese, no sentido empregado por esta autora.

recriminado e coibido principalmente por professores. Neste sentido, as aspas, ao criar uma saliência discursiva, destacam um dizer que aponta para o convívio de diferentes estatutos assumidos pelas escreventes durante a constituição do texto, inscrevendo nesse processo uma (instável) oscilação orquestrada por diferentes vozes.

Em 19,33% das ocorrências, as aspas têm como função trazer para o processo constitutivo dos memoriais, em forma de discurso reportado, a materialização de uma voz transgressora que, destacada como uma *memória* instalada nos textos, marca-se como um elemento de ruptura (e de instabilização), tanto no nível textual quanto no nível discursivo dos textos produzidos pelas professoras. Das 35 ocorrências de discurso relatado, 9 correspondem a uma forma particular de inserção da voz alheia: a chamada *ilhota citacional*.

Boch e Grossmann (2002), ao refletirem acerca desse tipo de reformulação enunciativa, a partir da qual são inseridas em um texto pequenas citações, observam que “a ilhota citacional permite tanto a integração quanto a colocação em evidência do segmento citado” (p.100). Para além da própria terminologia utilizada¹¹⁵, que em si mesma já aponta para algo destacável de um conjunto, e que assume uma autonomia em relação ao todo de que se separa, também chamo a atenção para o fato de que esse procedimento discursivo de assimilação de uma voz coloca em cena a convivência de pontos de vista enunciativos que, instavelmente localizados num mesmo segmento textual, acarretam a elisão – ou, ao menos, a suavização – das barreiras que separam os discursos direto e indireto. Mostro um primeiro exemplo desse tipo de inscrição:

“Não me lembro de me sentir ‘oprimida’ ou obrigada a estudar” (T.54, grifo meu).

No exemplo, o enunciado da escrevente surge após um posicionamento favorável aos chamados métodos tradicionais de ensino, os quais, segundo ela, não atrapalharam seu processo de aprendizagem. Em quase todo seu texto, que ocupa aproximadamente 4 páginas, surgem saudosas lembranças e descrições de seus professores, sobretudo de práticas didáticas marcadas muitas vezes por certa arbitrariedade – uma das professoras, cujo método é relembrado com orgulho, chegava a dar nota ‘zero’ a quem grafasse incorretamente qualquer

¹¹⁵ Um dos sentidos que o Dicionário Eletrônico Houaiss atribui ao verbete ‘ilha’ faz referência às ideias de isolamento e de incomunicabilidade atreladas a esta palavra.

palavra! - que, no entanto, serviam, do ponto de vista assumido pela escrevente, de incentivo (“**esses e outros desafios me ajudaram muito a me tornar leitora e escritora cuidadosa**”) para que ela se empenhasse ainda mais. O texto é atravessado, portanto – só que em sentido contrário, já que as práticas tradicionais é que são assumidas -, não particularmente por um debate centrado na polêmica estabelecida por diferentes perspectivas de aprendizagem, em que o confronto entre alfabetização e letramento parecem representar seu traço mais característico, mas pelo embate travado entre práticas de ensino que poderíamos chamar, aqui, situando-as em um *continuum*, de mais tradicionais até aquelas mais progressistas.

No limite, é possível afirmar que, em razão do diálogo que o gênero promove entre o passado e o presente, um dos traços constitutivos deste memorial é inscrever esse movimento oscilante (e instável) entre diferentes práticas pedagógicas representadas de forma polarizada pelas escreventes, uma vez que a observação do *corpus* desta pesquisa permite a apreensão de um movimento que, marcado no processo de escrita, procura associar ao passado práticas consideradas mais tradicionais e, por outro lado, ao presente, aquelas práticas consideradas por elas como sendo mais progressivas.

Essa breve contextualização possibilita observar que o enunciado trazido para esta análise capta, por meio desse recurso enunciativo - que integra, a um só tempo, duas vozes no fio discursivo do gênero -, a tensão marcada em seu processo de escrita, já que, ao destacar de seu texto a palavra ‘**oprimida**’, a escrevente coloca em funcionamento uma centelha enunciativa que trabalha na confluência de discursos contrários e em relação de disputa. Com efeito, a palavra que ela salienta em seu texto, e da qual se distancia, também traz para o processo de escrita – ainda que sob um discurso opacizado - uma voz que, ao negar os supostos benefícios de práticas de ensino consideradas tradicionais, remete a certos abusos cometidos e denunciados, de forma incisiva, em obras de acentuada difusão na esfera pedagógica¹¹⁶.

¹¹⁶Um exemplo é a obra “Pedagogia do oprimido”, do educador Paulo Freire, com a qual, provavelmente, a escrevente dialoga e de cujo título ela destaca a voz da opressão. Ainda bastante popular entre os educadores – neste sentido, é muito provável que a escrevente tenha tido contato com esta leitura ou, ao menos, com os discursos advindos de sua larga repercussão nas esferas educacionais -, esta obra, originalmente publicada em pleno regime militar (1974), mas escrita sob o fervor revolucionário dos movimentos de maio de 68, foi produzida a partir de uma perspectiva marxista que procurava analisar e trazer à luz as formas de relação estabelecidas entre aluno, professor e sociedade, a partir das quais o autor vislumbrava um tipo de diálogo característico da exploração que, marcada na relação entre ‘opressores’ e ‘oprimidos’, materializava-se num tipo de prática pedagógica que ele chamou de ‘educação bancária’.

Deste modo, ao destacar desse contexto amplo em que a palavra se inseria inicialmente, trazendo pela ‘orelha’ os fragmentos de um discurso, a voz dos ‘oprimidos’ é posta em segundo plano, não somente destacada, mas descartada pela escrevente, seja pela própria recorrência às aspas, que lhe apõem um traço distintivo negativo, seja pelo fato de que a retomada desse sentido, recoberto pelo sinal, requer um esforço de deslinearização a que o processo de leitura, por vezes realizado às pressas, não permite recuperar. Em outros termos, o recurso à ilhota citacional promove não apenas o destacamento de uma palavra, isolando-a de seu conjunto, mas também – e, diria, principalmente – de toda uma conjuntura histórica a ela atrelada, de certo modo apagando-a (ou, no mínimo, exilando-a nos limites pouco generosos de uma ‘ilhota’), já que, mediante esse modo de citação, é permitido à escrevente manter sua fala, bem como seu ponto de vista, afastados das perigosas saliências discursivas que essa voz trazida para o texto poderia acarretar.

Esse diálogo com vozes provenientes do discurso pedagógico, trazidas e destacadas pelas escreventes por meio dessa forma peculiar de citação, nem sempre promove uma separação assim tão radical entre concepções de ensino - em que posicionamentos pertencentes a campos discursivos distintos e em relação polêmica são confrontados -, ainda que seu estatuto tenha permanecido o de realizar, também, uma espécie de vigilância sobre certo termo empregado, o qual seria preciso colocar em evidência no fio discursivo e do qual seria necessário manter uma segura distância, sobretudo em função das condições imediatas de produção dos memoriais. Mostro, abaixo, um desses casos:

“[...] a ‘tia’ Regininha costumava chamar todos os seus alunos pelos nomes no diminutivo [...]”
(T.10, grifo meu).

No exemplo, se, por um lado, a escrevente não se distancia da prática realizada por sua antiga professora, na medida em que seu texto permite entrever nessa remissão um envolvimento emocional ao qual ela adere – com efeito, na sequência do excerto citado, a escrevente observa que **“era Edininha pra cá, Robertinho pra lá e assim seguia calmamente a rotina escolar”**, em que a tranquilidade do espaço didático é realçada pelo ritmo cadenciado inscrito no paralelismo sintático, em que os advérbios sugerem um movimento pendular de calma e sossego -, por outro, a palavra *tia* é destacada pelas aspas do

segmento textual e colocada em sobreaviso, recurso que faz pesar sobre ela uma forma de inscrição a acusar aquele ponto onde se observa a convivência de sentidos, sob a forma de vozes que coabitam o mesmo espaço textual-discursivo.

Essa palavra, que parece escapar dos limites textuais, aciona um interdiscurso que faz remissão a um posicionamento teórico que, defendido por Paulo Freire (1997), propugnava que “ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco” (p.9). O autor, ao retomar uma percepção histórica ligada ao apadrinhamento, herança do Brasil colonial, estabelece, a partir da antinomia *tia-professora*, uma cisão não somente entre duas palavras, mas também entre posicionamentos ideológicos distintos que, marcados no uso dessas palavras, estender-se-iam às relações vivenciadas por alunos e professoras, afetando, por assim dizer, a dimensão profissional e crítica da prática pedagógica e eliminando as diferenças que separam as esferas pública e privada.

Marcando-se, pois, no plano escritural do memorial, há que se observarem dois movimentos presentes na historicidade inscrita nesse procedimento efetuado pela escrevente: a) as aspas instauram uma distância – recoberta pelo destacamento – que à escrevente seria preciso assumir, a fim de que fosse possível mostrar à audiência o (re) conhecimento de certa bagagem teórica, de cujo valor simbólico ela não tenciona abrir mão; b) além disso, observa-se, também, nessa forma dúbia e movediça de citação, um modo de percepção de uma instabilidade que dispõe sobre as regras de uso consideradas legítimas, uma vez que nem tudo poderá ou deverá ser dito, mormente em um curso de formação para professoras.

3. 3. 1.O regime de aforização como forma de depreensão da instabilidade

Em alguns casos – nos quais o procedimento de destaque efetuado pelas escreventes, a partir do realçamento de uma palavra e/ou expressão, dá-se de forma *fraca*, em grande medida limitada a seu aspecto gráfico-visual -, a observação dos usos de aspas permite a depreensão de um regime enunciativo aforizante, no qual, por meio de um novo estatuto citacional, “não se trata mais de representar, mas de apresentar, de tornar presente, de fazer ouvir uma reserva de sentido na própria exibição de uma enunciação [...]” (MAINGUENEAU, 2008: p.92). Estamos diante, portanto, de uma forma de inscrição que convoca, a partir da citação de uma voz alheia, um excedente de sentido que, trazido em suas

beiradas discursivas, precisa ser recuperado no gesto da leitura. Vejamos um primeiro exemplo deste tipo de inscrição em nosso *corpus*:

“ ‘NÃO ADIANTA DECORAR, TEM QUE ENTENDER’ ” (T.01).

No excerto apresentado, observa-se um processo de destaque presente já no próprio horizonte visual do enunciado, de vez que a escrevente utiliza letras em tamanho maior que as demais de seu texto, criando, desse modo, um primeiro e singular desnível no plano escritural. O efeito imediato causado por essa forma peculiar de inscrição, em parte devido a seu superdimensionamento gráfico, é levar o leitor a deter-se sobre estas palavras que parecem remeter àqueles dizeres mânticos e lapidares que, produzidos por um oráculo ou por alguma Cassandra moderna, têm por objetivo a memorização de uma fala considerada inolvidável, que serve, assim, para manter sua inscrição sempre sob a perspectiva de uma retomada reatualizadora, à maneira de uma fala exemplar, ‘sloganizada’, prontamente reutilizável, sobretudo em um domínio discursivo em que práticas pedagógicas encontram-se em disputa territorial e simbólica.

Essa leitura ganha um alentado reforço se considerarmos o modo pelo qual esse enunciado é reelaborado e reconfigurado no processo de escrita do memorial. Com efeito, após lembrar ter-lhe sido exigido que se decorasse uma lição solicitada por sua professora, a escrevente retoma, em forma de discurso direto, as palavras de sua mãe, demarcando na própria estruturação sintática a separação entre essas vozes alçadas para o processo de escrita: “[...] **minha mãe sempre me acompanhava, e lembro que suas palavras eram ‘não adianta decorar, tem que entender’**”. Contudo, ao retomar as palavras proferidas pela mãe, a escrevente lhes confere um diferente estatuto, a partir do qual desaparece não apenas o tipo de relação dialógica instaurado entre mãe e filha - no qual se identificava, por exemplo, um modo de aconselhamento -, mas também elidem-se as posições correlativas que aproximam a escrevente de seu interlocutor imediato - a capacitadora do curso -, porquanto, nas enunciações aforizantes, a voz insurgente emerge de “uma instância que fala a uma espécie de ‘auditório universal’ (Perelman), que não se reduz a um destinatário localmente especificado” (MAINGUENEAU, 2010: p.13).

Desse modo, o apagamento das fronteiras que delimitavam, inicialmente, as vozes materna e da escrevente, bem como a presença de uma estrutura binária que volta a atenção do leitor para a inscrição *pregnante* (cf. MAINGUENEAU, 2008) do enunciado – é possível, por assim dizer, depreender-lhe uma simetria rítmica marcada em sua própria disposição sintática, cuja cadência prosódica é instaurada, na escrita, pela vírgula, mas também pela ordem alfabética presente nas desinências dos verbos ‘**decorar**’ e ‘**entender**’, que conferem um efeito de progressividade ao enunciado -, apresentam-se como elementos indiciadores de uma voz que, convocada a destacar-se dos limites textuais, também revela os instáveis contornos discursivos que, instalados no processo constitutivo do memorial, apontam para os diferentes modos de apropriação de uma voz. Neste sentido, a voz que, de início, havia partido de um locutor concretamente localizado – a voz materna –, ao desvincular-se dessa ancoragem *originária*, é alçada à condição de uma voz sem dono, apátrida, ubíqua, cuja garantia de reinscrição encontra-se no próprio aspecto formal de um enunciado que, por meio da novidade de sua retomada, pertencerá, agora, a todos e a ninguém.

Esse efeito de sentido de voz desgarrada, presente na destacabilidade de um enunciado, também pode ser apreendido no exemplo que mostro a seguir. Neste caso, porém, a instabilidade desse movimento, que também traz uma saliência ao (dis)curso do memorial, dá-se de um modo um pouco diferente. Observemo-lo:

“ ‘Quanta fome passei na escola’ ” (T.82).

No exemplo, a escrevente utiliza as aspas para circunscrever seu enunciado, destacando-o dos demais e deslinearizando o texto, já que esse sinal impõe ao leitor um movimento de verticalização da leitura, isto é, de um necessário reencontro com o interdiscurso, a partir do qual caberá ao leitor “restituir sob a superfície lisa das palavras a profundidade complexa dos índices de um passado” (COURTINE, 2006a: p.92). Um primeiro passo para essa restituição é fornecida pelo próprio texto, na medida em que a escrevente (filha de ‘**pai lavrador e mãe colhedora de café**’) relembra que, à época de estudante, só teriam acesso à merenda escolar – segundo ela, destinada apenas aos *filhos de fazendeiro* - os alunos, cujas mães tivessem efetuado o pagamento de uma taxa mensal. Contudo, é

importante lembrar, também, que as palavras trazem ecos de uma história não somente circunscrita aos insuficientes limites textuais.

Com efeito, ao inscrever em seu texto a *memória* de um passado feito de restrições, de que a palavra *fome* aparece como um pesado indicador, é difícil não acionar igualmente os trajetos memoriais que nos remetem ao fato de que nosso país, historicamente, sempre foi palco da desigualdade social e da péssima distribuição de suas riquezas. Deste modo, ao destacar seu enunciado – tornando-o uma espécie de outra voz de si mesma –, a escrevente acentua seus contornos históricos, bem como sua atemporalidade, uma vez que o estatuto aforizante “diz o que é, não no instante, mas na duração atemporal do valor” (MAINGUENEAU, *op.cit.*, p.17). Neste sentido, a fome enunciada, alçada em seu discurso quase como uma bandeira, passa a representar um acontecimento generalizante, pertencente não a um único indivíduo, mas a todos aqueles que se sentem acolhidos por este enunciado que, destacado como sendo a voz de muitos, autonomiza-se em relação ao todo textual.

Assim, essa forma singular de inscrição acarreta não apenas a separação do enunciado do fluxo narrativo do memorial, mas também a própria escrevente – ao enunciar a partir de um *ethos* enfático – coloca-se como um outro de si mesmo que traz para o processo constitutivo do gênero uma voz que, apartada do texto e insinuada no discurso, a destacabilidade efetuada pereniza e protege da corrosão do tempo. Em outras palavras, a voz da escrevente – posicionando-se, agora, não em relação a métodos de ensino, mas a respeito de uma concepção mais ampla de escola, que inclui o debate sobre questões acerca de práticas autoritárias e excludentes, por exemplo – destaca-se dos domínios textuais e assume um grau de independência e autonomia que acarreta uma tensão instabilizadora “entre a aforização e o todo textual que a acolhe” (MAINGUENEAU, *idem*, p.18).

3.3.2 O discurso religioso como voz instável e transgressora dos memoriais

Como se pode observar, um traço bastante comum presente no processo de escrita dos memoriais – seu elemento, portanto, de relativa *estabilidade*, mas atravessado por zonas de instáveis contornos – é o diálogo que as escreventes mantêm com o discurso pedagógico. Contudo, para além dos casos em que esse regime de destacabilidade ocorre mediante a utilização das aspas, a observação do *corpus* permite, ainda, a delimitação de vozes pertencentes a outros domínios discursivos, como, por exemplo, o religioso. Por si só, tal

aspecto já representa um traço de instabilidade na forma como um discurso transgrediente se instala, por meio de relações intergenéricas, no processo composicional de um texto e mostra o contato inescapável que todo gênero mantém com outras esferas sociocomunicativas. Uma hipótese que levanto para a presença dessa voz destacada e destacável no fio discursivo das memoriais encontra-se no próprio traço ‘vocacional’ que a profissão docente carrega, isto é, nessa espécie de vínculo que, historicamente, acabou sendo estabelecido entre as figuras do professor e do sacerdote (cf. ADORNO, *op.cit.*).

No entanto, nem todas as formas de inscrição dessa marca de instabilidade no discurso dos memoriais dão-se sob a roupagem de enunciados aforizantes. Com efeito, por vezes, essa voz religiosa se manifesta nas reiteradas remissões que algumas escreventes fazem à Bíblia, obra que representa, na maioria dos casos, um exemplo trazido por elas para ilustrar seu primeiro contato com práticas letradas. É o que mostra o exemplo a seguir:

“Pegava a Bíblia da minha mãe e fingia estar lendo as histórias que ela me contava” (T.08).

Esse texto procura tematizar, por meio das lembranças das 1^{as} séries escolares, as dificuldades inerentes ao percurso – mormente árido e desolador – de quem deseja tornar-se professor, o que lhe confere uma característica suplementar, qual seja, um profundo caráter religioso (a tal respeito, vale referir que só a palavra “Bíblia” apareceu quatro vezes em seu texto), de cunho protestante, a partir do qual o ofício de mestre parece tornar-se tributário de uma necessária vocação, o verdadeiro ‘fim espiritual’ de que fala Weber (*apud* Holanda, 1977), capaz de tornar o trabalho “um dever moral, ainda que tenha cessado de ser uma necessidade material” (p.114).

Além disso, destaca-se, no plano temático, a maneira mediante a qual dois diferentes mundos são colocados em perspectiva: o da infância pré-escolar, caracterizada pelas primeiras e inocentes descobertas, e o mundo escolar propriamente dito, marcado por problemas e pelos dissabores típicos que representam a entrada num mundo quase que inteiramente novo, o que confere ao memorial, através do modo como é inscrito o memorável, um caráter de ‘rito de passagem’.

Com efeito, ganha particular importância para uma tal leitura o modo como o escrevente¹¹⁷ produz seu memorial, dividindo-o, claramente, em três partes. Na primeira, ele o situa num universo quase idílico, verdadeiro paraíso que representará o período pré-escolar propriamente dito, ou seja, aquela fase anterior a seu ingresso aos bancos escolares. Domina esse período não somente a própria Bíblia, como contato privilegiado com as práticas de letramento, como ilustra o exemplo acima, em que a relação com as palavras se dava de forma quase inocente e pueril, mas também as referências a outras formas de leitura, que lembram cenas tipicamente bucólicas e pastoris, igualmente associadas ao universo paradisíaco, como em: **“Lembro-me que de vez em quando fazíamos uma roda no quintal, embaixo dum pé de amora ou jabuticaba e ouvíamos as histórias do livro de capa vermelha [...]”**. Eis, portanto, o cenário dominante desta primeira parte, à qual se poderiam juntar, ainda, as referências feitas às cartas das tias do interior e à professora da pré-escola, “tia Gê”, que o inicia nas histórias clássicas e o introduziu no mundo da leitura adulta, simbolizado, aqui, pela primeira visita que o escrevente faz a uma biblioteca.

Na segunda parte desse desenvolvimento temático, as dificuldades enfrentadas por ele coincidem, não por acaso, com sua entrada tardia para a escola (**“Fui matriculado na primeira série no mês de agosto”**), fato este que, de par com a ausência do agente da ação verbal, contribui para o efeito de sentido de total desamparo com que o escrevente é lançado num mundo desconhecido e indiferente a sua chegada (**“a turma já estava estudando a cartinha Caminha Suave”**), o que só poderia mesmo redundar em um sentimento totalmente avesso àquele experimentado no primeiro bloco temático, como se depreende de: **“Odiava ler aquelas listas de palavras, todas começadas com a mesma letra”**. Num mundo assim hostil, a única forma de agir era buscar a dispersão, evocando a imaginação como inseparável companheira: **“[...] eu tocava piano imaginário, na carteira, durante a aula”**.

A última parte desse percurso temático é finalizada por duas imagens, que se aproximam daquilo que poderíamos definir como um final redentor. A 1ª, em que o pai, **“[...] cansado de ver paredes e portas de armários riscados”**, dá-lhe de presente uma lousinha onde o escrevente poderia, enfim, dar asas a sua vocação, pois é ele mesmo quem diz que **“naquele momento, era e me sentia professor”**. A 2ª imagem trazida mostra o *pai* (palavra esta tão repleta de conotações cristãs) encaminhando-se para junto do escrevente (seu filho) que, de mãos para trás, espera ser **‘punido’** – outra palavra cara ao discurso religioso – por

¹¹⁷ Trata-se do único texto produzido por um professor. Aqui, a instabilidade inscreve-se nos próprios limites socioculturais e históricos de uma profissão, majoritariamente, ocupada por mulheres.

“alguma das muitas traquinagens prontadas”. No entanto, suas “**mãos ásperas e calejadas**” entregam-lhe apenas o “**tão sonhado apagador feito por ele**”.

Tal final é redentor na medida em que restabelece o paraíso perdido, inicial e sub-repticiamente evocado pelo escrevente, servindo como uma espécie de batismo para sua *vocação* docente. No mais, a referência às “**mãos ásperas e calejadas**” do pai, ao mesmo tempo em que põe em relevo a origem social de uma família simples e pobre – qualidades valorizadas pela doutrina cristã, as quais aproximariam os homens das virtudes pregadas por Cristo -, ajuda a criar uma valoração positiva do trabalho braçal como esteio, como base (e, neste sentido, motivo de orgulho) para a conquista do futuro trabalho intelectual de professor.

Casos há, porém, em que a inscrição dessa materialidade religiosa destaca-se da textualidade dos memoriais a partir de um regime aforizante, em que uma voz sentenciosa, ao demarcar-se do segmento textual, projeta no processo de escrita os ruídos fragmentários de uma *memória* presente na liturgia católica. Tomo um exemplo para análise:

“Não contei. Mea culpa (oculta)” (T.34, grifos meus).

A expressão destacada no exemplo acima tem sua origem na forma com que as missas eram, tradicionalmente, proferidas pelos representantes da Igreja Católica, nas quais alguém admitia seus erros perante Deus. É possível, pois, apreender alguns traços de destacabilidade já neste modo de inscrição que, ao estabelecer os limites linguísticos a separar línguas afastadas no tempo e no espaço (o Latim e o Português), parece inscrever uma marca de distanciamento, cuja função seria a de manter afastados pecador e aquele a quem caberá a remissão de uma culpa, haja vista que se pode captar na própria manifestação dessa voz, inacessível em sua materialidade às pessoas comuns, os ruídos de uma fala ritualística e transcendente, cuja atemporalidade encontra-se na própria forma a partir da qual ela é reatualizada.

No exemplo, a escrevente relembra ter quebrado, involuntariamente, um apontador de mesa, sem que, no entanto, tivesse tido coragem de relatar o fato a sua professora. Instaurando, assim, um novo tipo de relação entre a escrevente e seu interlocutor imediato, o qual, no limite, passa a representar também o papel de confidente, esse fragmento de discurso

religioso revela-se de modo cambiante, como um posicionamento tardio de confissão que a escrevente assumirá em face do ocorrido em seu passado de estudante, como se a expiação desse ‘pecado’ trazido por ela, tão antigo quanto a própria materialidade da expressão latina relembrada, só pudesse obter algum êxito a partir dessa voz litúrgica, institucional, que, (re)apresentada de forma insinuante no fluxo do memorial, instabiliza seu processo constitutivo.

3.3.3 A sobreasseveração: outro caminho para a apreensão da instabilidade

Por fim, esse regime de destacabilidade dá-se por meio do que Maingueneau (2008) chama de sobreasseveração. Na medida em que, para este autor, a sobreasseveração tem, como uma de suas características principais, a função de estabelecer “uma tomada de posição no interior de um conflito de valores” (p.82), os enunciados sobreasseridos nos memoriais cumprem esse papel amplificador de uma voz que precisa fazer-se ouvir, sobretudo em um texto surgido em um processo marcado pela tensão entre a alfabetização e o letramento. Vejamos um primeiro exemplo desse tipo de inscrição:

“Enfim, nem todo o avanço tecnológico pode apagar a magnificência da escrita” (T.46).

Após revelar ter sido sua antiga professora primária a responsável por seu amor “**pela maravilhosa arte de escrever**”, a escrevente assevera que “**nem uma fotografia pode descrever os fatos com tanta perfeição quanto a escrita**”. Em razão de suas propriedades enunciativas e da própria posição privilegiada que ocupa (último parágrafo), o enunciado que finaliza seu texto marca uma espécie de rompimento com a linearidade textual do memorial, não apenas por ter aparecido em lugar de destaque no texto - em que, mediante a utilização de um conector discursivo (**‘enfim’**), a escrevente lhe confere um caráter conclusivo -, mas, principalmente, pelo fato de ele ter (ir) rompido (n) a própria superfície discursiva do memorial como uma voz peremptória e assertiva que, ao condensar e inverter um aforismo atribuído a Confúcio, torna-se digna de ser relembrada e (re)atualizada em tom quase proverbial.

Além disso, ao trazer para o processo de escrita a *memória* de uma tensão dialógica estabelecida entre diferentes domínios semióticos¹¹⁸, o enunciado da escrevente já delimita um ponto de instabilidade no próprio procedimento de inversão que ele opera, uma vez que ela convoca para seu texto – a partir de um *ethos* de solenidade marcado no uso da palavra ‘**magnificência**’ -, a precedência da escrita e não da fotografia. Assim, essa voz insurgente, tanto do ponto de vista textual, quanto do ponto de vista discursivo, releva das próprias condições em que o memorial é produzido, uma vez que seu tom generalizante e *absoluto* parece conferir destaque não somente ao enunciado, saliente em relação à linearidade textual, mas também à escrevente que, por meio dele, marca um posicionamento favorável em relação a uma prática de letramento bastante valorizada pelo discurso pedagógico. Trago um último exemplo, em que a sobreasseveração se revela a partir de um outro mecanismo presente na construção do enunciado. Observemo-lo:

“Percebi então que nunca é tarde, a vida é sempre um recomeço [...]” (T.79).

Embora também se marque lexicalmente, uma vez que o enunciado aponta para a presença de um conector de reformulação (‘**então**’), a destacabilidade, aqui, marca-se também na estrutura pregnante a estabelecer uma oposição entre campos semânticos que se encontram em regime territorial de disputa. Esse jogo de palavras, que dicotomiza o enunciado em dois planos de leitura – a partir dos advérbios utilizados (‘**nunca**’ x ‘**sempre**’), mas também, de modo mais abrangente, pela inscrição binária que polariza limites depreensíveis nos limites temporais -, faz saltar do memorial uma voz que, não coincidindo com a voz da escrevente, em função do tom categórico que se assume, traz para o enunciado um ponto de ruptura, de saliência, a partir do qual aquilo que é dito, ao mesmo tempo em que se destaca, ao escapar dos limites textuais, surge como outro modo privilegiado para a percepção da instabilidade no processo de escrita do texto.

3.4 *Plurilinguismo dialogizado*: variações do instável no registro dos memoriais

¹¹⁸ A tal respeito, vale lembrar que o escritor Millôr Fernandes, posicionando-se de forma bastante espirituosa em relação a essa questão, observou que “se uma imagem vale mais do que mil palavras, então diga isso com uma imagem”.

Na crônica “Linha cruzada”¹¹⁹, o escritor Antonio Prata satiriza a pluralidade de vozes, o mais das vezes dissonantes e incompreensíveis, que emana do universo televisivo ao qual os telespectadores parecem estar, inelutavelmente, entregues. Tal crítica, já insinuada no parágrafo inicial do texto – em que o autor faz conviverem, numa pretensão de caos linguístico, palavras e expressões de origem portuguesa e inglesa, bem como seu valor plurissignificativo proveniente de suas diferentes esferas de circulação social –, ganha força, sobretudo, no diálogo que, apresentado na sequência, simula o que seria a conversa, em tudo *cruzada*, como o próprio título indica, por desentendimentos e vários pontos de mútua (in)compreensão, entre uma típica representante feminista brasileira dos anos 70 – cuja fala se revela por meios de expressões clichêzadas (“*qualé, bicho?*”; “*abaixo a repressão*”; “*casamento já era, sacou?*”) – e um personagem como que saído de um filme de faroeste, em cuja materialidade linguística, também estereotipada, encontram-se termos, como, por exemplo, “*que tal irmos até minha choupana?*”; “*alguns tragos de uísque*”; “*sabe, pequena*”, os quais, contrastando com o modo de falar da personagem feminina, revelam uma variação de registro – e, conseqüentemente, de uma outra voz –, que parece captar, em sua forma de expressão, a representação do linguajar típico de um *caubói*, indiciados na própria materialidade textual-discursiva da crônica.

O desnível entre os personagens, marcado no plurilinguismo que, ao mesmo tempo, aproxima-os e os distancia, atinge seu paroxismo na espirituosa oposição de sentidos estabelecida pelo autor para a palavra ‘*corcel*’, a qual, enquanto na voz feminina aponta para um modelo de carro antigo (vale destacar, produzido no Brasil por uma empresa estadunidense, entre os anos de 1968 e 1986); na voz masculina, seu sentido irá materializar uma raça de cavalo veloz e extremamente rápido, aspecto que, se por um lado, aponta para certos traços de estabilidade presentes na produção linguística – por exemplo, a estratégica correspondência, captada pela empresa automobilística, entre a velocidade desse animal e de um veículo automotor –, por outro, ao mostrar a relevância dos aspectos sociais e históricos de que a fala dos personagens é tributária, revela o quão a linguagem está longe de ser homogênea e compacta¹²⁰.

¹¹⁹ Folha de São Paulo, caderno *Cotidiano*, edição de 11 de agosto de 2013.

¹²⁰ Outro aspecto que destaco na crônica é que essa inscrição heterogênea, marcada na oposição de variedades linguísticas provenientes de diferentes instâncias discursivas, longe de ser apreensível apenas a partir da confrontação entre textos distintos, ou por meio da comparação entre indivíduos distanciados geográfica ou historicamente, revela-se já a partir da consideração de um único texto, isto é, a diversidade se marca aqui sob a forma de uma multiplicidade de vozes, o que nos permite considerar que o plurilinguismo,

Menos do que salientar a ironia presente nesse texto – que, no limite, tece uma crítica à proliferação da cultura de massa que amortiza e planifica o gosto do público médio -, o propósito principal desta referência é destacar um funcionamento que, também presente no processo de escrita dos memoriais, aponta para o fato de que os textos, como destaca Maingueneau (2008) “não se desenvolvem na compacidade de uma língua, mas através da *interlíngua*, o espaço de confrontação entre variedades linguísticas: variedades internas [...] ou variedades ‘externas’” (p.52), constatação que, ao remeter à ideia de heterogeneidade inscrita em qualquer produção linguístico-discursiva, permite observar num texto a sedimentação de diversos estratos, variados níveis nos quais, e a partir dos quais, se dá a materialização da língua e, conseqüentemente, de diferentes vozes sociais que - embora nem sempre de forma harmoniosa, como o texto referido bem o mostra - convivem no mesmo espaço textual.

Assim, a percepção da instabilidade genérica nos memoriais também encontra-se na multiplicidade de *línguas*, e, insisto, de vozes perceptíveis e identificáveis em cada um dos textos produzidos pelas professoras, vozes estas que, ao irromper em sua suposta fluidez e homogeneidade linguística, criam um espaço de fissura e de rompimento, de uma instável coexistência marcada pela profusão heteroglósica a apontar para diferentes instâncias de uso. Além disso, esse aspecto heteróclito depreensível no plurilinguismo dos memoriais, na medida em que, inevitavelmente, revela a dimensão axiológica presente nos textos, isto é, o posicionamento assumido em relação às vozes sociais marcadas na própria língua, traz à luz do processo de escrita diferentes formas de tomada de posição, por parte das escreventes, no que se refere ao debate a respeito de métodos pedagógicos. Vejamos, pois, como isso ocorre, a partir da análise de suas diferentes formas de inscrição.

3.4.1 A instabilidade marcada na irrupção de outras línguas

Começo por trazer um exemplo em que a presença desse plurilinguismo dá-se por meio da incorporação de uma passagem em língua estrangeira ao processo de escrita dos memoriais. Nestes casos, a que Maingueneau (2004) chama de *plurilinguismo externo*, a

para além de situar-se, exclusivamente, numa perspectiva comparativa que tome por referência excertos textuais de diferente origem - textos a partir dos quais se poderia depreender o jargão médico e o do comentarista de futebol, por exemplo -, pode ser apreendido nas próprias oscilações de linguagem perceptíveis ao longo de um mesmo texto!

instabilidade genérica já se encontra marcada no desnível criado pelo contraste linguístico estabelecido pela convivência, no mesmo plano textual, de idiomas distintos.

No entanto, diferentemente do que se percebe na crônica supracitada, em que o inter cruzamento linguístico tem, como uma de suas finalidades, criar um efeito de sentido irônico - ao criticar a presença, posto que instável, muitas vezes esdrúxula de um idioma estrangeiro -, aqui, percebe-se que o plurilinguismo externo cumpre não somente uma função de realce, de ornamento daquilo que é alçado ao memorial, como também, é preciso que se diga, sua inscrição permite apreender a presença de uma voz que, historicamente constituída, contribui para legitimar o que se diz. Vejamo-lo:

“[...] e as alunas de pré-escola recitavam um versinho em francês em sua homenagem: ‘à nos mère, nous donnons notre coeur et nos fleurs’” (T.62).

Antes de mais nada, é preciso observar que a própria escrevente parece perceber a instabilidade causada pela assunção de um enunciado estrangeiro em seu texto, na medida em que, ao demarcá-lo com o sinal de aspas, impinge-lhe um nítido traço de distanciamento, mantendo-o, por assim dizer, como que nas bordas de seu discurso (AUTHIER-REVUZ, *op.cit.*). Em outras palavras, o seu (não) pertencimento ao que é dito e trazido para o espaço textual - um traço de sua instabilidade, portanto - marca-se no próprio gesto que destaca, mediante a utilização das aspas, o registro intromissor do enunciado estrangeiro no processo de escrita do memorial, assumindo-o apenas parcialmente, uma vez que sua presença ou, antes, sua clandestinidade, é graficamente apontada/denunciada.

No entanto, o ingresso forasteiro do referido enunciado, longe de causar o mal-estar típico dos que se sentem invadidos quando diante de qualquer aproximação adventícia, parece corresponder plenamente aos anseios de seu *anfitrião*, neste caso representado pela escrevente, porquanto - e, neste ponto, destaco o aspecto mais insinuante desta aparição textual ‘clandestina’ -, a inscrição dessa voz estrangeira faz remissão não apenas ao tempo em que a língua francesa era ensinada em nossos bancos escolares, como também traz em seu bojo os próprios ecos de uma importância social e cultural, cujos reflexos - o texto sob análise bem o mostra - ainda podem ser sentidos.

Pietraróia (2008), por exemplo, ao citar um percurso anteriormente desenvolvido por Antonio Cândido (1977), atenta para a influência exercida pelo francês na cultura brasileira já a partir do século XIX, quando, então, os brasileiros tiveram acesso a diversos clássicos da literatura universal, como Goethe, Byron e Schiller, mas também, acrescento, aos próprios textos de escritores e poetas franceses, como Vitor Hugo, Alfred de Musset, Lamartine ou Alfred de Vigny¹²¹. Para a autora, o resultado de tal mediação foi uma substituição “paulatina do estudo das culturas e línguas clássicas pelo estudo do francês, considerada língua ‘universal’ no início do século XIX, em que a França atingia seu apogeu de prestígio e de função civilizadora” (p.8).

Há que se atentar, ainda, para o fato de que o ensino do francês correspondeu, durante muitos anos¹²², àquele período em que a escola era destinada, precipuamente, à formação de nossas elites dominantes, tempo este em que a chamada “democratização do ensino”, resultante do processo de urbanização de nossas cidades, ainda não havia se instalado de modo definitivo. Sem negar sua já referida importância no cenário cultural, a remissão a esse aspecto histórico permite associar sua materialização no texto da escrevente a uma espécie de Idade de Ouro, tempo em que aos estudos associava-se uma saudosa, porém já distante, aura de prestígio.

Ainda com relação a esse aspecto, há que se fazer referência a um conhecido ensaio, em que Sérgio Paulo Rouanet (1987), após identificar três grandes períodos da influência francesa no Brasil – um dos quais remontando ao século XVIII, por influência da Revolução Francesa -, lamenta, não sem expressar o desejo de seu retorno, a abolição do ensino obrigatório do francês, cuja retirada dos currículos oficiais de ensino, além de constituir, para o autor, uma importante perda do ponto de vista cultural, representa, ainda, a rejeição do ensino de língua estrangeira à influência monopolizadora da cultura anglo-saxônica.

Neste posicionamento, observa-se a associação que o autor estabelece entre o que representava a presença *civilizadora* da língua francesa em nossa sociedade, bem como as consequências nefastas ligadas à assunção de um novo paradigma histórico, a partir do qual a

¹²¹ A tal respeito, basta lembrar as inúmeras referências que poetas brasileiros, notadamente os românticos, faziam a esses autores, muitas vezes sob a forma de epígrafes que remetiam aos textos originais. Entre inúmeros exemplos possíveis, faço menção ao poema ‘Ideias íntimas’, de Álvares de Azevedo, em cuja epígrafe se pode ler um fragmento de ‘Jocelyn’, obra escrita pelo poeta francês Alphonse de Lamartine.

¹²² Segundo Mulik (2012: p.19), a partir dos anos 50 do século passado, em razão das exigências do mercado, o ensino de humanidades, aí incluído o de língua francesa, foi sendo, aos poucos, substituído por um ensino tecnicista.

incipiente língua hegemônica – o inglês – deixaria de representar, sobretudo por razões econômicas, o papel de vetor cultural. Segundo o autor, “nossas avós eram patéticas em sua submissão mental a Paris, mas pelo menos sabiam de cor o diálogo entre o Cid e Don Diego” (p.316).

Desse modo, para além de funcionar tão-somente como um elemento indiciador do passado, a presença instabilizadora dessa inscrição francesa no processo de escrita do memorial parece relacionar-se não apenas com a representação identitária da escrevente – por exemplo, o emprego de uma citação em francês pode indicar que ela o domina (ou não), já que conviveu com este idioma na infância, e, conseqüentemente, a partir de seu posicionamento, com o fato auspicioso de ela ter tido o *privilégio* de ter convivido com esta língua -, mas com a própria persistência desse passado projetado no futuro (ROSSI, *op.cit.*, p.24), e, também, concluo, em seu presente como participante de um curso de formação de professores, visto que, por meio da inscrição de uma língua prestigiosa no fio discursivo de seu memorial - que rompe sua pretensa homogeneidade linguística e instabiliza seu processo de escrita -, a escrevente parece buscar a legitimação do seu próprio dizer, espaço de reconhecimento que, ao irromper na materialidade de uma língua (não sem razão, como vimos, ainda considerada por muitos como sendo detentora de certo prestígio e de cultura), será capaz de conferir a seu processo de aprendizagem, enquanto aluna, e ao processo de capacitação, enquanto professora, um valor diferenciado.

3.4.2 Plurilinguismo interno: a instabilidade demarcada nas formas

É evidente que esse caso de plurilinguismo externo, observado em apenas dois textos do *corpus*¹²³, representa um modo extremo, e por isso mesmo mais perceptível, de apreensão da instabilidade genérica marcada nesse singular convívio de diferentes *línguas* no processo de escrita dos memoriais, visto que, o mais das vezes, a coexistência entre variedades linguísticas – e, conseqüentemente, de instabilidades - ocorre no interior mesmo da própria língua em que os memoriais são escritos.

Mainueneau (2006), ao caracterizar o que chama de *plurilinguismo interno*, postula que o escritor não apenas é confrontado com a diversidade de línguas, mas, igualmente, posto

¹²³ Trata-se, além do anterior, de um texto em que a escrevente utiliza a expressão latina *mea culpa*, a qual analisei, acima, como sendo uma voz atrelada ao discurso religioso.

em confronto com a própria *pluriglossia interna* de uma mesma língua, cuja “variedade pode ser de ordem geográfica (dialeto), ligada a zonas de comunicação (médica, jurídica...), a registros (familiar, formal...)” (p.186). Ainda que o autor tenha relacionado este aspecto ao discurso literário, tal funcionamento, longe de prender-se ao domínio exclusivamente estético, também revela-se bastante produtivo no que se refere à análise de todo e qualquer texto, haja vista que, conforme destaca Bakhtin (2002), sendo sua realidade a estratificação, “a língua não conserva formas e palavras neutras, [mas sim] evoca uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido [...], uma geração, um dia, uma hora” (p.100).

Com efeito, muitas vezes, a presença desse *plurilinguismo interno*, no conjunto de textos que compõem os memoriais, verifica-se por meio de uma clara delimitação entre as diferentes vozes trazidas para o processo de escrita textual. Na maior parte dessas ocorrências, a que chamo de *plurilinguismo interno explícito*, a apreensão desse modo de instabilidade dá-se a partir da utilização de um sinal gráfico – as aspas – que contrapõe duas vozes mediante o confronto de duas variedades estilísticas. Mostro um primeiro exemplo:

“Isto é um traste que só vem para a escola para perturbar o professor [...]” (T.22).

Neste exemplo, as aspas servem para delimitar, circunscrevendo-a dentro dos seguros limites facultados por este sinal, uma voz que a escrevente não assume como sendo sua, desde que ela faz remissão a uma fala que, trazida para o memorial em forma de discurso citado, pertence a um enunciado proferido por uma companheira de trabalho, titular, aliás, das aulas que a escrevente assumira sob a condição de professora eventual.

Tal aspecto, ao colocar em relevo o estatuto hierárquico do tipo de relação estabelecida entre as professoras, torna-se um elemento não desprezível para a compreensão das diferenças que o enunciado entre aspas apresenta em relação ao restante do texto da escrevente, em que salta aos olhos o modo pelo qual esta, ao trazer outra voz para seu texto, utiliza duas diferentes formas de registro (“**Isto**” e “**traste**”), a fim de reproduzir o modo de falar a partir do qual esta professora teria feito referência a seus próprios alunos.

Assim, percebe-se, no enunciado entre aspas, uma variação no modo como essas palavras captam não apenas as situações em que o professor mostra-se irritado em relação a

algum aluno, bem como os ruídos discursivos de um possível descontentamento profissional. Além disso, tanto pelo uso do pronome demonstrativo “isto” – o qual, devido às condições específicas de seu emprego, agrega um efeito de sentido de despersonificação daquele a quem se refere – quanto a palavra ‘traste’, em cuja materialidade linguística sobressai um acentuado grau de desprezo, a presença dessas marcas formais procura materializar, por meio do discurso citado, o modo depreciativo com que a professora mencionada refere-se aos alunos.

Desse modo, encontra-se na própria forma de inserção dessas palavras - cujo surgimento no fio discursivo do memorial causa uma fissura na estruturação sintática, como também uma oscilação em sua própria organização estilística -, isto é, no contraste estabelecido pelos discursos citado e citante, um importante modo de percepção da instabilidade no processo de escrita do gênero, já que, ao referir-se aos mesmos alunos, a escrevente emprega, nas linhas que antecedem a aparição do enunciado entre aspas, quase à exaustão, a palavra “crianças”, ora num tom que resvala num gesto ao mesmo tempo acolhedor e pedagógico (“**procuro ler histórias para as crianças**”), até aquele profissionalismo por demais protetor e maternal, em que as diferenças entre as esferas pública e privada se confundem, quase se apagando (“**procuro preservar as crianças, demonstro que me importo com elas [...]**”).

Bakhtin/Voloshinov (1999), ao abordarem os efeitos decorrentes desse processo de assimilação de outras vozes, mediante a citação de um discurso alheio, lembram que a integração ao todo composicional de outro enunciado, a fim de assimilá-lo, não ocorre sem que haja, necessariamente, uma reconfiguração “das regras sintáticas, estilísticas e composicionais [...], ainda que conservando, ao menos de uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem” (p.145), mas, principalmente, os autores observam que “o discurso citado é o *discurso no discurso, a enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação*” (*idem*, p.144).

Desse modo, encontra-se um ponto de instabilidade linguística na própria forma com que a escrevente, ao utilizar-se do discurso citado, estabelece uma oposição que, para além de revelar-se somente na materialização de palavras distintas (‘traste’ e ‘crianças’), marca, sobretudo, a separação de diferentes práticas pedagógicas, em cujo cerne o tipo de relação que o professor mantém com seus alunos possui um valor altamente positivo. Em outras palavras, a contraposição perceptível nas diferentes e oscilantes formas de registro linguístico

(respectivamente, da escrevente e da professora trazida ao texto), ao procurar representar o próprio posicionamento assumido pela escrevente em relação a um aspecto das práticas pedagógicas – o que aponta para sua necessária ancoragem discursiva -, revela a instabilidade no diferente estatuto composicional e estilístico presente no modo como diversas vozes são trazidas para o processo de escrita do memorial.

Entretanto, nem sempre a presença desse plurilinguismo interno explícito, em que as aspas representam uma cisão entre diferentes formas linguísticas, marca apenas o estabelecimento de um contraponto ideológico, de modo a criar uma tomada de posição, por parte da escrevente, em relação ao debate pedagógico. Tomo um exemplo para análise:

“Como aluna, era da ‘pá virada’, liderava até os meninos” (T.54, grifo meu).

No exemplo, o plurilinguismo mostra-se por meio da convivência – instável, como tentarei mostrar - de dois diferentes modos de expressão de uma postura de liderança que, apontada pela escrevente com certo tom enfático de orgulho, teria sido uma de suas características principais nos tempos de aluna. Com efeito, ao lado do sintagma verbal “**liderava até os meninos**” – em que o elemento de inclusão ‘**até**’ funciona como reforçador da ousadia marcada no enunciado -, observa-se a presença de uma expressão de cunho popular (‘**da pá virada**’), cujo sentido, recuperado em parte pelo referido sintagma que aparecerá na sequência, também aponta para a turbulência de caráter que, de acordo com a escrevente, acabava por distingui-la dos demais.

A instabilidade desse enunciado encontra-se não apenas no fato de duas diferentes formas de registro linguístico dividirem um mesmo espaço textual, bem como na própria relação – de que a presença das aspas constitui um indício - que a escrevente mantém com a expressão popular trazida para a escrita do texto, haja vista que a insurgência da expressão ‘**da pá virada**’ não se dá sem que a escrevente realize um procedimento de reformulação a partir do qual ela reconsidera seu surgimento no texto, se não substituindo-o, ao menos propondo-lhe outra forma de registro, cujo modo de inscrição (‘**liderava até os alunos**’) possui um traço quase de cunho didático e explicativo.

Assim, a partir de um procedimento em que se vislumbra o reconhecimento de uma ‘clandestinidade’, como que um pertencimento não totalmente legítimo de dado estrato verbal no processo de escrita, a escrevente estabelece uma zona fronteira – delimitada pelo sinal de aspas e pelo recurso às vírgulas, que preparam uma retomada da expressão – que mantém, quase que sob aviso em seu discurso, uma expressão popular considerada como sendo um registro linguístico ‘intruso’ no memorial.

Tal procedimento – em que se assinala um pertencimento às avessas de uma palavra ou expressão -, longe de representar uma tentativa de ‘correção’ e/ou de ‘adequação’ da forma linguística utilizada, tendo em vista um importante aspecto das condições de produção do texto, qual seja, o de realizar-se em um curso de capacitação de professores, aponta, mais apropriadamente, para um tipo de funcionamento inscrito no gênero memorial, visto que este, em seu processo constitutivo, promove a circulação de termos e expressões pertencentes, a um só tempo, ao passado e ao presente de quem escreve, de modo que o caráter oscilante – e instável -, manifestado nas formas linguísticas trazidas e contrastadas pela escrevente em seu texto, encontra-se no fato de a expressão ‘**da pá virada**’ representar, muito provavelmente, justamente a expressão utilizada por ela em seu tempo de infância ou de estudante - o que coloca em relevo o caráter temporal de uma voz -, cabendo, por sua vez, ao registro reformulativo empregado por ela (‘**liderava até os aluno**’) a representação de outra voz, sob a forma de um diferente modo de expressão, de quem se situa, no presente, na posição de professora.

Essa heterogeneidade inscrita em formas linguísticas que remetem à confluência de vozes do passado e do presente nem sempre se marca por meio da utilização das aspas. Em alguns casos, o convívio oscilante entre essas diferentes formas de registro dá-se por meio de um procedimento de reformulação ainda mais visível no corpo dos textos. Mostro um exemplo a seguir:

“Aos 5 anos entrei na 1ª série, mas não sabia que era aluna café com leite, isto é, aluna ouvinte”
(T.71, grifo meu).

No exemplo, após valer-se de uma forma de registro linguístico que carrega traços de uma voz temporal vinculada a seu passado de estudante (‘**café com leite**’) – expressão que

remonta ao universo infantil, quando, a uma criança muito pequena, sobretudo nas brincadeiras, não se aplicam certas regras extensivas aos demais integrantes do grupo -, a escrevente volta-se para seu enunciado e, por meio do emprego de uma expressão reformuladora (**‘isto é’**), retraça seu percurso mediante a utilização de um diferente registro (**‘aluna ouvinte’**) que faz ouvir os ecos de um uso atrelado a instâncias sociais mais institucionalizadas, de que a escola – ou, ainda, a universidade – seria um exemplo.

Esse modo de inscrição, que faz conviverem os sinais visíveis do próprio processo enunciativo levado a cabo pela escrevente, traz à baila um aspecto há muito já apontado por Pêcheux (1997), segundo o qual o sujeito, num espaço enunciativo-discursivo que o autor chama de *esquecimento nº 2*, realiza um retorno sobre seu discurso, como que se antecipando aos possíveis efeitos de sentido dele decorrentes, mormente em função da “defasagem que aí introduz o discurso de um outro” (p.177). O autor pondera, ainda, que nesse processo de reformulação e reinvestigação de fronteiras o “sujeito se corrige para explicitar a si próprio [...], para aprofundar ‘o que pensa’ e formulá-lo mais adequadamente” (*idem, ibidem*).

Sem negar a relevância assumida pelo interlocutor, no que se refere à inscrição de procedimentos reformulativos, não se pode deixar de levar em conta que a convivência de diferentes formas enunciativas releva, também, do impacto que as próprias características de dado gênero discursivo exercem sobre o modo de construir sua materialidade textual. Dito de outro modo, a presença de diferentes formas linguísticas, cuja instabilidade se pode depreender pela consideração de seu convívio, bem como pela ruptura reformulativa efetuada – que apõe ao lado do *já-dito* a presença instável de um *outro* no fio discursivo -, é tributária de um processo de estratificação linguística determinado pela especificidade da organização próprios gêneros do discurso, nos quais, de acordo com Bakhtin (2002), é possível sentir “em seus traços linguísticos seu perfume, seus pontos de vista específicos, suas nuances e suas entonações” (p.96).

Esse posicionamento nos permite pensar o exemplo trazido para análise, em que se percebe a instabilidade na oscilação de diferentes formas linguísticas, também como o resultado de um procedimento de reatualização enunciativa que faz irromper no processo constitutivo do memorial, ora as marcas formais típicas do passado da escrevente, enquanto aluna, ora do seu próprio presente, num curso de capacitação, enquanto professora.

Trago, ainda, a análise de outro exemplo destes casos em que as escreventes demarcam, no próprio processo de escrita, a irrupção de outras vozes. Aqui, novamente, ainda que mediante outro recurso expressivo, a instabilidade genérica situa-se no modo instável com que diferentes formas de materializar uma *mesma* palavra (v. exemplo abaixo) também aciona diferentes modos de posicionamento em relação a métodos de ensino. Mostro um exemplo:

“[...] e lembro-me bem que por exemplo a ca-ne-ca da cartilha, não era a caneca escrita nas receitas e outros materiais de leitura” (T.61, grifos meus).

No exemplo, chamam a atenção os diferentes modos com que a palavra ‘caneca’ é trazida para a materialidade textual do memorial acima. Com efeito, percebe-se, num primeiro momento, que a escrevente segmenta as sílabas dessa palavra, trazendo, assim, ao processo de escrita a representação do modo pelo qual ela aparecia grafada nas cartilhas. Além disso, a partir dos efeitos produzidos por esse recurso de segmentação, também surgem os ecos de uma voz que, por meio da imitação do processo de silabação, procura reproduzir o próprio ritmo de aprendizado marcado por uma prática considerada mecanicista e artificial. No entanto, ao ser reapresentada no fio textual-discursivo, a escrevente reagrupa as sílabas, restaurando na palavra também a voz de uma outra concepção de ensino, desta feita atrelada a uma diferente forma de aprendizado.

Encontra-se, portanto, nas diferentes formas de registro da palavra ‘caneca’ a circunscrição de vozes que - ao representar práticas do passado e do presente – têm como objetivo posicioná-la e definir-lhe um espaço de legitimação de seu posicionamento, porquanto, no gesto de reagrupamento das sílabas, marca-se também a forma com que a escrevente procura aproximar-se de práticas de ensino consideradas mais progressistas e mais afinadas com as propostas advindas do letramento, as quais, em sua grande maioria, valorizam as atividades contextualizadas – como esta que a escrevente põe em relevo ao associar à 2ª inscrição da palavra as ‘**receitas e outros materiais de leitura**’ -, sobretudo porque essa concepção pedagógica encontra-se referendada em diversos autores para quem “um enfoque socialmente contextualizado pode fornecer ao professor autonomia no planejamento das unidades de ensino e na escolha de materiais didáticos” (KLEIMAN, *op.cit*, p.17).

Entretanto, é importante esclarecer que a simples utilização de rótulos e receitas, por si só, não confere à prática de ensino o traço de atualidade vislumbrado pela escrevente, antes pelo contrário, haja vista que, sem que se construa um contexto que justifique as atividades de leitura e de escrita, o ensino pode produzir “o efeito de uma tarefa sem sentido e, portanto, muito mais difícil do que aprender a letra M na cartilha, no contexto de muitas sílabas e palavras com essa letra” (*idem, ibidem*).

Desse modo, uma forma de percepção da instabilidade na escrita do memorial situa-se, num primeiro momento, nesse convívio entre diferentes formas de materialização de uma palavra, as quais trazem para o processo de escrita vozes atreladas a diferentes práticas de ensino, mas também no modo como diferentes posicionamentos, sem o devido distanciamento crítico, são apropriados pelas escreventes com o propósito único de servirem, sobretudo se considerarmos que se trata de textos produzidos em um curso de capacitação, como rótulos de pertencimento a determinadas concepções de ensino de escrita e/ou práticas letradas.

Muitas vezes, a presença dessa forma de percepção da instabilidade genérica, marcada pelo acionamento de diversas vozes, manifesta-se por meio da consideração de certos traços morfológicos. Tomo um primeiro exemplo para análise:

“Me sentia emancipada ao ir e vir da escola sozinha e também com moedinhas na mão para poder comprar doces no carrinho do seu Zé” (T.69).

No exemplo, o uso de marcas formais no diminutivo (**‘moedinhas’** e **‘carrinho’**) tem, como uma de suas funções, o resgate de certos eventos pertencentes ao universo infantil, de que os modos característicos de expressão parecem constituir uma de suas singularidades. Em outras palavras, por meio deste uso, a escrevente faz irromper no processo de escrita não somente o acontecimento em si, mas também, como que a restabelecer o poder de uma novidade distanciada no tempo, o próprio registro linguístico em que este acontecimento se deu, recuperando, a um só tempo e a partir de um valor performativo, sua forma e sua substância.

Casos há, porém, em que o uso do diminutivo agrega diferentes valores ao processo de escrita dos memoriais. Vejamos um exemplo:

“Ela contava que dava aulas com a gente no colo e que o pozinho de giz caía em nossas cabecinhas enquanto ela escrevia no quadro negro” (T.80, grifos meus).

Aqui, parece mais apropriado falar de um uso linguístico que, também depreensível na marca morfológica de diminutivo, materializa certas características não de uma voz temporal alçada à escrita, mas de alguns traços presentes em nossa própria história. Em capítulo que aborda o temperamento do povo brasileiro, nomeadamente no que se refere a sua tendência às relações de afeição mais familiares e privadas, Sérgio Buarque de Holanda (1977) afirma que “a terminação ‘inho’, aposta às palavras, serve para nos familiarizar mais com as pessoas ou os objetos e, ao mesmo tempo, para lhes dar relevo” (p.108). E continua: “é a maneira de fazê-los mais sensíveis ao sentido e também de aproximá-los do coração” (*idem, ibidem*).

O mesmo autor, ao remontar à herança patriarcal de um país avesso aos tipos de contato interpessoais mais disciplinados, aponta para um comportamento que, em detrimento do caráter público, tende a dar preferência às relações de intimidade. Essa característica de ‘cordialidade’ também parece estar presente no enunciado em análise, de vez que a escrevente relembra que seus primeiros contatos com práticas letradas remontam a um tempo em que ela, ‘**ainda bebê**’, era levada a uma escola cuja proprietária era a própria mãe, sua “**mestra e amiga**”.

Esta remissão, além de trazer a própria *memória* do acúmulo de atividades que pesavam sobre os ombros das mulheres, também mostra o convívio de uma relação marcada, simultaneamente, por elementos expressivos característicos das esferas sociais pública e privada. Neste sentido, é curioso observar como o acréscimo do diminutivo, principalmente no tocante à primeira ocorrência, tem o poder de deslocar uma expressão (‘**pó de giz**’) que se reinscreve numa nova ordem discursiva, passando a evocar aquilo que, por meio desse processo de reapropriação inscrito no traço morfológico, aponta para o que é próximo, íntimo e, por assim dizer, familiar.

Desse modo, considerando que o emprego do diminutivo no *corpus* é bastante acentuado, não parece sem propósito argumentar, seguindo os passos do autor supracitado, acomodando-os, contudo, à especificidade de condições de produção dos memoriais, que o

apreço por sua utilização recorrente em seu processo de escrita – são mais de 150 ocorrências! – releva também de uma tentativa, por parte das escreventes, de tornar mais flexíveis e mais afetivas as relações com seu interlocutor – a referência à mãe que ‘**dava aulas com a gente no colo**’ também produz esse efeito de sentido -, de modo a não apenas suavizar, ou mesmo eliminar por completo as distâncias que separam os diferentes espaços enunciativos ocupados, respectivamente, por escrevente e capacitadora, mas também a abrandar o próprio caráter institucional do curso.

Por vezes, a demarcação desse *plurilinguismo interno* dá-se por meio da própria ruptura causada pelo surgimento, no processo de escrita, de uma forma que assinala a irrupção de um acentuado número de formas linguísticas advindas do contato das escreventes com determinados modos de representação do discurso literário.

Assim, encontra-se no diálogo que as escreventes mantêm não somente com uma das solicitações do *Letra e vida*, mas, sobretudo, com alguns dos textos propostos na coletânea¹²⁴, outro importante modo de percepção da instabilidade genérica, o que se deve menos à insurgência de uma dimensão estética no plano dos memoriais do que à própria heterogeneidade resultante da assimilação de elementos textuais pertencentes, a um só tempo - e a partir de uma relação orgânica entre *recorrência* e *contingência* (FIORIN, 2008a: p.69) -, ao gênero produzido pelas professoras e a outros que, em função de certos traços estilísticos, derivam da esfera literária, mormente de textos poéticos.

Em alguns casos, os traços dessa insurgência podem ser apreendidos na própria forma de estruturação sintática proposta pela escrevente. Tomemos um exemplo:

“Que dureza! Que duras memórias...” (T.35).

Aqui, os vestígios de uma ruptura encontram-se já no modo pelo qual a escrevente, ao inverter no sintagma nominal ‘**duras memórias**’ a posição entre os elementos determinado e determinante, procura obter certo efeito de sentido em seu texto, na medida em que a anteposição do adjetivo classificador à palavra ‘**memórias**’, bastante frequente em textos literários (SERRA, 2005) confere-lhe igualmente um diferente valor expressivo.

¹²⁴ Cf. capítulo metodológico.

Além disso, percebe-se na própria entonação expressiva do enunciado, materializada, aqui, na forma como a escrevente se utiliza dos sinais de pontuação, um movimento que procura captar determinados efeitos expressivos que, presentes na oralidade - por exemplo, a elevação do tom de voz, marcada pelo ponto de exclamação, e a suspensão repentina de um pensamento, marcada no uso das reticências -, também são bastante recorrentes em diversos textos literários.

Outras vezes, a irrupção de algum elemento estético no fluxo da escrita deixa bastante demarcados no fio textual-discursivo os próprios limites fronteiriços que separam memorial e poesia. Mostro um exemplo:

“[...] e lá recitávamos os versos do poeta do mar acompanhados pelo som das ondas, da brisa e de um perfume que não sei explicar” (T.80, grifo meus).

Neste exemplo, após lembrar um momento em que sua classe, ao comemorar o aniversário de Vicente de Carvalho¹²⁵, caminhava pela orla da praia até o busto erguido em homenagem ao poeta, o texto da escrevente sofre uma nítida oscilação em sua forma de registro e deriva - provavelmente sob a influência do próprio fato de que os alunos, conforme ela relata, passaram a ‘**recitar os versos do poeta do mar**’ - para um estilo que remete aos traços característicos dos textos poéticos, quer pela sonoridade sibilante marcada na persistência de um som, que parece captar e perenizar o barulho das ondas (‘**som das ondas**’), quer pela recorrência a um tropo que, elevando-a a um diferente estatuto, personifica a presença de elementos inanimados (‘**som**’, ‘**brisa**’ e ‘**perfume**’), quer, ainda, pelo emprego de uma pontuação¹²⁶ que, em sua inclinação para a incompletude, evoca um acento expressivo já retratado como afeito à expressividade da poesia.

No exemplo que mostro a seguir, a emergência desse elemento estético na escrita do memorial se faz notar pela utilização de uma marca formal que, tributária de códigos linguageiros mais elaborados, possui um traço representativo por demais insinuante na literatura, sobretudo em textos narrativos menos contemporâneos. Observemo-lo:

¹²⁵ Poeta santista nascido em 5 de abril de 1866 e morto em 22 de abril de 1924.

¹²⁶ Com efeito, nesse texto são inúmeras as ocorrências do sinal de reticências, o qual também reaparece, na passagem analisada, ao final do enunciado.

“[...] as ilustrações, as letras que ainda não as decodificavas” (T.79, grifo meu).

Neste exemplo, percebe-se que a escrevente utiliza-se de um recurso gramatical - todavia, principalmente, estilístico - bastante sofisticado, a fim de recuperar complementos verbais (‘**ilustrações**’ e ‘**letras**’) já anteriormente expressos em seu enunciado. Detectável em diversos textos literários¹²⁷, essa forma de retomada pleonástica, por meio do uso do pronome átono ‘**as**’, é de tal modo inusitada no processo de escrita, que sua presença no texto chega até mesmo a instabilizar a forma verbal posterior imediatamente utilizada pela escrevente (‘**decodificavas**’), apondo-lhe, muito provavelmente em razão da proximidade sonora com a forma pouco usual de complementação sintática, uma espécie de desinência pessoal ao verbo.

Além disso, longe de representar um uso isolado em seu texto, sua presença no memorial parece acentuar certas passagens nas quais também se pode apreender uma tentativa, por parte da escrevente, de identificação com a estética literária. É o que se nota, por exemplo, não somente na remissão feita a um dos textos literários da coletânea, em que, ao dizer “**até hoje sou capaz de sentir o cheiro de minha lancheira**”, a escrevente faz ressoar o famoso enunciado no qual Proust relembra o cheiro das *madeleines* mergulhadas numa xícara de chá, como também em um trecho em que a escrevente, ao atribuir sua formação do gosto pela literatura a uma antiga professora, esclarece que “**D xx me propiciou sonhar com o mundo literário e desabrochou meu gosto pela leitura**”. Aqui, a demarcação do estético não aparece apenas na escolha de uma marca formal carregada de usos que se lhe associam, ou por meio de um enunciado que dialoga com outros, considerados paradigmas da *boa* literatura, mas também no próprio anseio de legitimação e de pertencimento a uma determinada prática letrada, representada como detentora de maior prestígio.

Contudo, é na imitação de outro gênero que se pode apreender, de forma mais acentuada, a presença de vozes advindas da esfera literária. Nestes casos, menos que detectar os limites que separam-aproximam memorial e poesia, como que a indicar com exatidão suas instáveis fronteiras, o importante, aqui, é considerar o próprio modo como o processo de escrita de um gênero discursivo capta alguns dos elementos característicos de certos textos, o

¹²⁷ Dentre vários exemplos possíveis, cito: “Ainda hoje estão em pé, mas ninguém *as* habita, *essas* choupanas execrandas” (Camilo Castelo Branco, *A morgada de Romariz*, in.: Bechara, *op.cit.*, p.175).

que confirma a instabilidade desse processo heterogêneo no fato de que os gêneros discursivos são permeáveis ao contato de outros discursos, de outras vozes que podem instalar-se e, sem aviso, invadir seu processo de constituição.

Tomo um exemplo para análise:

“Não me lembro da alfabetização

Só me lembro da atenção

Eu era tratada com carinho

E também recebia colinho” (T.37).

Uma primeira apreensão da instabilidade vislumbra-se no fato de os textos sob essa configuração poética serem pouco numerosos em relação ao total do *corpus*, já que apenas quatro professoras (4,76%) valem-se dessa forma de escrita na produção de seus memoriais. Essa baixa adesão mostra que, mesmo constando dos textos que compõem a coletânea, a escrita de memoriais em forma de versos - seja pela dificuldade inerente a um exercício textual formalmente mais exigente, seja pelo fato de que os memoriais são redigidos, em geral, sob a forma narrativa -, representa, quanto ao seu modo de apropriação, um ponto de instabilidade já marcado na própria alteração daqueles aspectos representados pelas escreventes como seus traços mais estáveis e contínuos, como, por exemplo – mas não só -, a formatação gráfica do texto, que capta, já a partir do modo de utilização do espaço em branco da página – um diferente plano visual, portanto -, um traço composicional distintivo da poesia. Além disso, percebe-se a presença de uma estrutura em que os enunciados, dispostos em versos e estrofes, fazem emergir um aspecto prosódico que, marcado no posicionamento emparelhado das rimas, apoiadas paralelamente na semelhança de alguns sons, evoca a *memória* de uma marca formal considerada pela escrevente indispensável aos poemas: o ritmo.

Esse diálogo com elementos estéticos já se encontra marcado, ainda que sob um diferente aspecto semiótico, no próprio título atribuído pela escrevente a seu texto, no qual as letras ‘m’, em ‘**minhas memórias**’, passam por um processo de estilização em cuja caligrafia já se percebem os vestígios de uma representação artístico-visual. Depreende-se, pois, dessa confluência de elementos composicionais e estilísticos a percepção de um movimento

instável, a partir do qual a escrita do memorial acolhe em seu processo os traços do convívio da escrevente com gêneros advindos, sobretudo, do discurso poético.

Contudo, a despeito dessa instável configuração, que faz conviverem no mesmo espaço textual aspectos pertencentes a diferentes gêneros discursivos, é no plano temático (um traço, portanto, de *estabilidade*) que o texto mantém sua ancoragem – posto que de maneira esquiva, como tentarei mostrar –, já que seu domínio de sentido ainda se prende às constrições impostas ao gênero em questão: o memorial de letramento. Percebe-se, assim, esse movimento de contenção e/ou de refreamento da heterogeneidade marcado não somente em certas palavras que, utilizadas pela escreventes, apontam para a restituição de um passado (**‘lembro’**), como também no emprego de diminutivos que, ao restabelecerem o contato com os resquícios de um tempo – o da alfabetização –, remetem a uma espécie de plurilinguismo distintivo que tenta captar os ruídos do universo infantil (**“carinho”** e **“colinho”**).

Esses traços que procuram mimetizar a escrita poética apontam, ainda, para uma característica suplementar presente nesse texto: sua recusa em trazer as vozes do passado para o processo de escrita do memorial, uma vez que, mediante a contenção formal típica dos textos poéticos, inscreve-se outro modo de relação (e de apropriação) com (d)a linguagem, a partir do qual a escrevente como que promove o abafamento de seu passado, se não desistoricizando-o por completo, ao menos apondo-lhe os traços de uma “indeterminação histórica” (TEZZA, 2008: p.210).

Desse modo, a assunção de uma linguagem poética no processo de escrita do memorial – ou, mais apropriadamente, de sua tentativa –, de vez que ela acarreta a privação “de qualquer interação com o discurso alheio” (BAKHTIN, 2002: p.93), promove uma profunda separação entre, de um lado, quem escreve e, de outro, o mundo circundante, corte que, conseqüentemente, também acarreta a separação de suas vozes e, ao menos, parte significativa de sua história. Nesse gesto de esquiva, em cujo silêncio se oculta tudo o mais que não se deseja venha à tona, mais que trazer à luz da escrita as vozes do passado – recuperando, assim, os rastros históricos das próprias práticas de letramento, a fim de transcendê-los pela reflexão que o processo de escrita facultaria –, parece ter feito mais sentido para a escrevente promover uma espécie de isolamento que, para além da simples forma composicional, estende-se para um intimismo exacerbado que também encontra, na pretensão de um personalismo comovente, um modo de contenção de uma história, cujos contornos a cursista busca esconder.

3.4.3 A instabilidade não-demarcada nas formas ou o plurilinguismo implícito

A apreensão da instabilidade genérica neste nível de análise, em que diferentes modalidades linguísticas dividem o mesmo espaço textual dos memoriais, também é possível a partir da consideração de textos nos quais a oscilação de registro, não obstante a carência das fronteiras demarcatórias anteriormente observadas, pode igualmente ser delimitada. Aqui, muitas vezes, é o contraste entre palavras e/ou expressões pertencentes a diferentes instâncias de uso que permite a identificação do plurilinguismo. Mostro, a seguir, um primeiro exemplo:

“Lembro que no pré, a professora era bem rígida, brava mesmo [...]” (T.07, grifos meus).

No exemplo, a instabilidade genérica situa-se na forma a partir da qual a reformulação de um valor semântico de intensidade – que, no que se refere à inscrição entre vírgulas do sintagma ‘**brava mesmo**’, parece captar certa entonação da fala, característica de um reforço oral que se faria acompanhar de um acento exclamativo -, traz ao processo de escrita a convivência de expressões verbais que, pertencentes a diferentes modos de enunciação, apontam para a própria circularidade existente entre os gêneros primário e secundário.

Bakhtin (2003), ao destacar esse aspecto extremamente heterogêneo presente nos gêneros discursivos, estabelece, mais que uma distinção, uma verdadeira aproximação e interdependência dessas modalidades discursivas, tendo em vista que, para o autor, o processo de formação dos gêneros secundários – de que os memoriais constituem um exemplo - “incorpora e reelabora diversos gêneros primários que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (p.263).

Desse modo, o contraste inscrito nas diferentes modalidades enunciativas ‘**bem rígida**’ e ‘**brava mesmo**’, ao ilustrar esse procedimento de incorporação de formas genéricas mais *simples* e cotidianas por formas genéricas mais *complexas*, aponta para o próprio trânsito de marcas linguísticas que assinalam o ponto de contato entre diferentes esferas de uso da linguagem, em cujo processo de inscrição é possível depreender a instabilidade nos modos de

convivência entre diferentes formas de enunciação que poderíamos caracterizar, ainda em acordo com o autor citado, como *predominantemente* escritas e *predominantemente* orais.

Por vezes, ainda que em posição semântica de equivalência, a instabilidade pode ser apreendida a partir de um movimento discursivo que procura amenizar o impacto de um determinado registro linguístico, em cujos contornos a escrevente parece identificar um domínio de sentido mais brusco e comprometedor, do qual, em razão das condições de produção de seu texto, ela procura afastar-se. Vejamos:

“[...] tenho saudade daquele tempo em que outros valores nos faziam respeitar os mestres (assim os chamávamos), a acatar ordens, seguir orientações [...]” (T.54, grifos meus).

Recuperemos, ainda que brevemente, o contexto desse enunciado. Com efeito, ele surge no instante em que a escrevente, em tom desabridamente saudosista, diz ser **“imensamente grata”** a um tempo em que o ensino, do seu ponto de vista, tinha mais qualidade. Por todo o texto, podem-se apreender os traços de uma tensão que encontra, no debate sobre métodos e concepções de ensino, o principal argumento para uma tomada de posição favorável a uma época em que, ainda de acordo com a escrevente, **“outros valores¹²⁸ nos faziam respeitar os mestres”**.

Esse apego a práticas que ela mesma chama de **‘tradicionalistas’**, ao perpassar quase integralmente o memorial, revela-se em passagens nas quais esse posicionamento aparece ora marcado na materialização de uma dada palavra - como, por exemplo, em **“fui para um colégio de freiras, onde imperava a disciplina, o respeito e de lá só saí ao me formar professora”**(grifos meus) -, mas também por meio do endosso de práticas claramente abusivas, como quando a escrevente lembra-se, admirada, de uma antiga professora que atribuía, *gradativamente*, uma nota zero a quem cometesse qualquer erro ortográfico.

É dentro desse contexto, a partir do qual a escrevente procura recuperar o que ela considera como sendo os traços de um período mais *auspicioso* da nossa educação, que surgem os enunciados do exemplo acima, os quais, como destaquei, ainda que em posição semântica de equivalência, permitem observar uma acentuada oscilação de sentido no que se

¹²⁸ Esta palavra aparece três vezes em seu texto!

refere ao modo pelo qual a escrevente, mediante um procedimento de retomada, produz uma ligeira atenuação eufemística ao deslocar a força coercitiva do enunciado “**acatar ordens**” para outro que parece mitigar esse mesmo impacto inicialmente causado (“**seguir orientações**”).

O desnível entre os referidos enunciados já se encontra marcado na própria diferença depreensível entre as formas verbais utilizadas pela escrevente, desde que o verbo ‘**acatar**’, ao menos em um de seus sentidos, remete ao cumprimento irrestrito de uma ordem, ao passo que o verbo “**seguir**”, ainda que também aponte para a necessidade de observação de um dado preceito – como em ‘*seguiu os mesmos rumos do irmão*’ –, possui um traço semântico mais flexível e gregário que, no limite, parece mais afeito a um movimento em que as relações ocorrem de modo mais horizontal, como as que se observam, por exemplo, em um grupo que *segue* em uma marcha, da qual, a qualquer momento, um dos integrantes poderá, ocasionalmente, ausentar-se.

Essas diferenças estendem-se - ou, antes, recebem seu acabamento formal – para a própria complementação verbal fornecida pela escrevente, visto que, enquanto no item lexical “**ordens**”, aponta-se para o caráter obrigatório de algo a que, uma vez prescrito, deve-se obedecer; no tocante a “**orientações**”, por sua vez, sugere-se, antes, um conselho, um direcionamento do qual o orientando poderá, não obstante as consequências, eximir-se.

De minha perspectiva, a instabilidade genérica presente nessas diferentes formas de inscrição de uma injunção – que, aparentemente, remetem àquela “necessidade cotidiana de os indivíduos se corrigirem, conformando-se a determinados padrões [...]” (BARONAS, 2008: p.197), mas, sobretudo, aos próprios contornos históricos do período lembrado pela escrevente, marcados pelo autoritarismo do regime militar – deve-se à presença oscilante de uma voz que reverbera, sob diferentes matizes, a própria estrutura disciplinar subjacente ao funcionamento das instituições de ensino, particularmente no que tange às relações travadas entre professor e aluno, nas quais parece persistir, ao menos na representação de alguns professores, uma inclinação ainda jesuítica baseada na relação visceral e histórica entre mandar e obedecer¹²⁹.

Neste sentido, vale a pena lembrar um estudo em que Arriada, Nogueira e Vahl (2012), ao abordarem as relações de controle nas salas de aula do século XIX, argumentam

¹²⁹ A tal respeito, cf. Sérgio Buarque de Holanda (*op.cit.*, p.11).

que, nesse espaço, a “autoridade do professor é incontestada, posto que a ele cabe ordenar e dirigir, [restando] aos alunos a obediência, o silêncio e as respostas quando inquiridos” (p.47). Mesmo considerando que a referida pesquisa remonta a um recorte específico e até certo ponto distante de nossa história escolar, o enunciado da escrevente parece captar as variações presentes nesse tipo de relação que, embora tendo apresentado consideráveis modificações ao longo dos anos, ainda revela acentuados graus de assimetria. As marcas desse desnível manifestam-se seja nos diferentes espaços enunciativos ocupados, respectivamente, por professor e aluno - que estabelecem, inevitavelmente, uma relação hierárquica entre os sujeitos aí presentes -, seja, ainda, no aspecto institucional que, ao conformar esta relação, antecipa a distribuição dos papéis a partir dos quais, do ponto de vista assumido pela escrevente, caberá ao professor ensinar e, ao aluno, aprender, se possível, em silêncio.

Além disso, a oscilação presente no abrandamento de um tom de voz, que oscila de um registro mais autoritário (“**acatar ordens**”) para outro que procura suavizá-lo – ambos, porém, confirmando a constatação de Barthes (1977/1997), segundo a qual “o que é opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto” (p.43) -, também se relaciona com o fato de a escrevente considerar os prováveis efeitos (negativos) de sentido que esse primeiro enunciado teria sobre seu interlocutor imediato, de vez que ele remete a um tipo de relação entre professor e aluno desqualificado pelos gestores de cursos de capacitação, os quais representam, ao menos teoricamente, as propostas pedagógicas de ensino que colocam igualmente em relevo a voz do aluno. Assim, essa constitutiva antecipação discursiva ao que o *outro* irá pensar (PÊCHEUX, *op.cit.*, p.77), ao remeter às relações de sentido de um enunciado marcado por um tom fortemente autoritário, obriga a escrevente a voltar-se, a partir de um diferente ponto de vista, para seu próprio processo discursivo, trazendo, desse modo, outro ponto de instabilidade ao processo de escrita do memorial.

Por vezes, a instabilidade genérica, neste nível de análise, situa-se no estranhamento causado pela irrupção de determinada palavra no fio textual-discursivo do memorial, a partir da qual uma diferente voz marca-se na materialidade linguística. Colho um primeiro exemplo para análise:

“Adorava ficar na biblioteca lendo [...], fui considerada uma das *munícipes* que mais lê” (T.51, grifo meu).

No exemplo, um primeiro modo de apreensão da instabilidade genérica encontra-se na própria oposição estabelecida entre a palavra destacada acima, que remete a um acontecimento situado no presente (“**fiquei sabendo outro dia que fui considerada uma das **municípes** que mais lê em Cubatão**”), e o tempo correspondente a um dos eventos mencionados (‘**adorava ficar na biblioteca lendo**’), já que, de acordo com a escrevente, a distinção a ela conferida “**foi referente ao período do ensino fundamental**”.

Vislumbro, portanto, nessa não coincidência entre o tempo evocado pela escrevente e a forma linguística utilizada para representá-lo (“**municípes**”) um modo privilegiado de observação da instabilidade genérica, uma vez que esta palavra, forjada num presente direcionado simultaneamente ao passado e ao presente, surge em meio à oscilação e à confluência dos diferentes tempos que informaram o processo de escrita do memorial, o que parece ser característico de um gênero discursivo, em cujo processo constitutivo uma das formas de relação dialógica se dá a partir desse encontro entre diferentes temporalidades.

Além disso, a inscrição da palavra ‘**municípes**’, ao remeter a um levantamento realizado pela biblioteca da cidade, traz em sua materialidade linguística o resultado do convívio da escrevente com outras esferas de circulação da linguagem, das quais a palavra emerge, ainda que em outra situação de uso, com aquele tom protocolar característico dos gabinetes, capaz de conferir não somente maior credibilidade à estatística por ela divulgada, como também de assegurar a legitimidade de um pertencimento ao valorizado rol de leitores contumazes, haja vista que a utilização de uma palavra que capta os vestígios de uma ascendência institucional, pública e de acento esdrúxulo¹³⁰, parece conferir aos que dela se apropriam um diferente e mais prestigioso valor simbólico, mormente quando os postulantes a esse reconhecimento encontram-se em um curso de capacitação.

A instabilidade, neste caso, repousa não sobre um sentido esquecido, dormente, como que ressuscitado no instante mesmo de sua reinscrição no fio textual-discursivo, mas sim no modo com que as palavras circulam de um espaço a outro, ganhando outros sentidos, readaptando-se a novos usos a partir dos quais, conforme destaca Bakhtin (2003), os sentidos revivem em formas renovadas, em novos contextos.

¹³⁰ Com esta palavra, refiro-me não somente a seu caráter insólito e pouco usual, como também a seu aspecto prosódico, já que as proparoxítonas, por serem menos incidentes em nossa língua, captam na pronúncia um traço de rarefação.

Longe, entretanto, de se marcar na mera escolha lexical, a presença desse nível de instabilidade, marcada na dinâmica de dialogização de diversas vozes sociais, também pode ser apreendida na própria forma de organização sintática dos memoriais, em que determinada expressão surge em seu processo constitutivo carregada dos diversos posicionamentos axiológicos nela inscritos. Vejamos um exemplo:

“[...] sobre os ombros abotoando somente o primeiro botão para o mesmo não cair” (T.75, grifo meu).

O exemplo acima, em que a escrevente relembra sua professora primária, atesta a presença de uma expressão, cuja instabilidade já se encontra marcada nas muitas controvérsias que seu emprego, na função de dêitico anafórico, tem gerado entre os estudiosos. Para os gramáticos, por exemplo, os posicionamentos, em relação a este uso, vão desde observações mais moderadas, que apontam apenas para a utilização *indevida e inconveniente* dessa marca formal (PIACENTINI, 2010), até aquelas que, mais ríspidas e belicosas, chegam ao extremo de considerar esta forma de substituição “verdadeiramente ridícula, que só logra atestar fraqueza de estilo, falta de colorido e de recursos sintáticos” (ALMEIDA, 1999: p.186).

Bechara (2004), no entanto, ao relativizar esses pontos de vista, esclarece que “alguns estudiosos, por mera escolha pessoal, têm-se insurgido contra o emprego anafórico do demonstrativo *mesmo* [...], sem, entretanto, apresentar as razões da crítica” (p.168). O autor, como que a conferir-lhe foros de legitimidade – e, portanto, o reconhecimento de sua existência – cita um exemplo que, colhido em Machado de Assis, escritor também (re) conhecido pelo esmero estilístico com que tratava a língua, parece materializar essa forma de emprego que, ao contrário do que sugerem alguns gramáticos, sempre se encontrou, como se poderá notar, referendada até mesmo em exemplos literários¹³¹. Há que se lembrar, no

¹³¹ Além disso, vale lembrar, aqui, a referência trazida por Houaiss (2007) deste uso também em autores oitocentistas como, por exemplo, Camilo Castelo Branco. Como se sabe, o escritor português polemizou com poetas brasileiros a respeito do suposto descaso destes em relação ao uso da língua portuguesa. O exemplo, mesmo marcando uma polêmica que se estende a questões travadas no cenário político e cultural, serve para colocar em relevo a ratificação de um uso linguístico que, para além de sua suposta *inconveniência*, marcou sua presença mesmo nos textos daqueles que se destacaram como defensores de um uso mais escorreito da linguagem.

entanto, que, para além de representar um apanágio dos textos literários – modo de inscrição que, no limite, desconstrói a hipótese dos gramáticos mais renitentes –, a presença desse sintagma também pode ser localizada em outras instâncias de uso.

Garcia (2013), por exemplo, ao debruçar-se sobre um conjunto de textos do século XIX, provenientes da esfera administrativa, constatou um número significativo dessas ocorrências que fazem remissão às suas próprias condições de uso. Segundo a autora, todos os “fólios citados foram escritos por pessoas letradas e de cultura redacional, mas que precisavam utilizar um linguajar mais rebuscado, tendo em vista o meio e a quem se destinavam suas informações” (p.92). A autora acrescenta, todavia, que o baixíssimo número de ocorrências – vale lembrar que, em 72 documentos por ela analisados, apenas seis atestaram esse tipo de variação – talvez se deva à chamada hipercorreção, fenômeno associado a um uso linguístico resultante da tentativa, por parte do falante ou escrevente, de uma “procura exacerbada de correção” (Houaiss, *op.cit.*).

De volta ao exemplo citado, é bastante provável que o texto da escrevente, em razão das condições em que foi produzido, tenha tentado captar, no que se refere a esse sintagma e à *memória* de seus usos, o traço de rebuscamento associado àquelas situações em que se procura não apenas alçar seu nível de linguagem a um patamar linguístico representado como detentor de maior sofisticação, como também tornar seu discurso compatível (ou até mesmo mais elevado) com o que julga ser o modo de falar de seu interlocutor, a fim de, se não apagar por completo o distanciamento institucional que os separa, ao menos mostrar na utilização de certa forma linguística uma marca que os aproxime, ou, no limite, os distinga. Assim, um primeiro ponto de instabilidade genérica depreende-se do modo a partir do qual certas formas linguísticas, ao serem reapropriadas, transitam de uma instância de uso a outra e carregam, nesse percurso, os próprios vestígios desse processo de reapropriação.

Além disso, ainda no que se refere à presença dessa palavra no texto da escrevente, outro modo de percepção da instabilidade encontra-se primeiramente no seu pertencimento simultâneo às diferentes e, por vezes, conflitantes instâncias de uso das quais ela emana. Mas também – e, diria, principalmente – no fato de ela, ao irromper na escrita do memorial, trazer em seu bojo a própria dinâmica de orquestração das diferentes vozes sociais que, “contrapondo-se parcial ou totalmente, diluindo-se em outras, polemizando velada ou explicitamente” (FARACO, 2009: p.58), carregam as marcas desse processo em sua própria forma linguística de inscrição.

Por fim, outro meio de percepção da instabilidade genérica, ainda no tocante ao modo de inscrição não-demarcada do plurilinguismo, refere-se às diferentes formas a partir das quais as escreventes trazem aos memoriais, além de suas referências de leitura, a assunção de uma linguagem técnica, de um jargão profissional capaz de içá-las a uma posição enunciativa de maior prestígio. Tomo um primeiro exemplo para análise:

“[...] e dar-lhes oportunidades de enfrentarem desafios e serem os protagonistas na construção de seu conhecimento” (T.11, grifo meu).

Aqui, seja pela palavra escolhida (**‘protagonistas’**), seja pelo tom assumida e incondicionalmente favorável a certas práticas pedagógicas, que buscam valorizar, por exemplo, a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem, é possível perceber a instauração de uma linguagem que aponta para certos ‘rituais verbais’ (COURTINE, 2006a: p.94), uma linguagem de ocasião, em cuja oscilação linguística se deixam entrever as franjas de um posicionamento determinado pelas condições de produção textual, haja vista que os cursos de capacitação do magistério, ao seguirem de perto as normas educacionais (pré) estabelecidas pelo Governo, têm como um de seus objetivos declarados o redirecionamento de certas práticas pedagógicas, consideradas ultrapassadas, apontando, desse modo, para outras representadas – e sancionadas – como sendo mais progressistas¹³².

Outras vezes, esse modo de instabilidade surge marcado no próprio desnível que a irrupção de uma referência de leitura acarreta à suposta linearidade textual, na medida em que essa voz insurgente, ao mergulhar no *já-dito*, emerge ainda de uma fala cristalizada, feita sob medida, vestida e revestida de outras vozes, outros percursos. Vejamos um exemplo:

“Ela sabia ler o mundo, sempre valorizou o que o aluno sabia” (T.20).

No enunciado, após relembrar uma professora primária, não casualmente marcada como tendo sido **‘maravilhosa’**, a escrevente lança mão de uma referência que, colhida em

¹³² Em conversa pessoal, uma das capacitadoras do curso me informou, quando da coleta do *corpus*, que um dos objetivos da solicitação dos memoriais era trazer à tona as práticas pedagógicas do passado e confrontá-las com o que seria mais *adequado* no presente.

uma obra bastante conhecida de Paulo Freire (1989), traz os ecos de um discurso segundo o qual “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da leitura daquela” (p.9). Aqui, chama a atenção a forma pela qual uma voz é assimilada ao processo de escrita sem que, no entanto, a escrevente dela tome o devido e necessário distanciamento.

Essa incorporação de uma citação alheia, ao demolir as fronteiras que separam a fonte citada e aquele que dela se vale, parece ganhar uma força suplementar no próprio apagamento realizado pela escrevente, visto que essa voz, aparentemente imemorial e sem história, trazida ao processo de escrita sem a *necessidade* de uma referência explícita, revela uma assimilação que, ao superar as fronteiras autorais, incorpora não somente uma voz alheia, como também, a partir de um procedimento de valor performativo, realiza o pertencimento a uma dada prática de ensino em sua própria forma de materialização.

Essa língua própria em que as inúmeras referências à leitura são trazidas também materializam, nesse processo de apropriação de uma voz de prestígio, a tentativa de construção de uma imagem de ‘leitora escrupulosa’, crescida entre livros e forjada no saber. Lanço mão de um exemplo:

“Nesse período passei a ler tudo que me caía nas mãos e felizmente tive acesso a inúmeros livros infantis, que ‘devorava’” (T.24).

Nesta passagem, percebe-se a adesão a um discurso de autovalorização como leitora que, ao exceder a simples dimensão do olhar, também atinge os limites de outros sentidos físicos, como, por exemplo, o tato (**‘tudo que me caía nas mãos’**) e a gustação (**‘que devorava’**). Neste último, aliás, a metáfora *gastronômica* empregada – a qual, segundo Manguel (*op.cit.*), é bastante antiga, remontando à era pré-cristã¹³³ - já traz a marcação de uma instabilidade assinalada na própria forma com que a escrevente, ao utilizar o sinal de aspas, como que sugere a própria voz empregada nos tempos da infância, recuperando, por assim dizer, no presente de professora, a suposta voracidade de leitora no passado.

¹³³ Com efeito, de acordo com este autor, “por uma sorte extraordinária, sabemos em que dia essa curiosa metáfora foi registrada pela primeira vez. Em 31 de julho de 593 a. C., às margens do Chebar, na terra dos caldeus, Ezequiel, o sacerdote, teve uma visão de fogo na qual viu ‘a imagem da glória do Senhor’ ordenando-lhe que falasse com os filhos rebeldes de Israel: ‘Abre a boca e come o que te vou dar’, diz a visão”(p.199).

Outras vezes, a voz que surge, sob as vestes de uma linguagem singular, quase pueril, associa a leitura a um tesouro antigo, relíquia por demais preciosa, alçando a essa prática uma condição que parece remontar ao próprio prestígio de tempos imemoriais, quando o livro gozava de um valor mágico e demiúrgico. Eis um exemplo:

“Da D.xx também tenho meu livrinho de madrepérola que ela me presenteou [...] e dentro vinha um tercinho que guardo até hoje [...]” (T.26).

Neste caso, percebe-se que o livro, por meio de uma fala característica, cujo emprego do diminutivo contribui para potencializar o tom pessoal e adocicado, transforma-se em objeto de culto, divinizado em sua materialidade física, palpável, guardando nessa simbologia religiosa – recuperada não somente pela palavra ‘**terço**’, mas também por um aspecto morfológico (‘**madre**’) que, presente em ‘**madrepérola**’, remete a uma imagem igualmente cara ao Cristianismo -, uma aura de intocabilidade, preciosidade que se venera e se admira à distância, a sugerir que ele – o livro - se presta mais a uma piedosa adoração do que a um uso prático por parte da escrevente.

Em outras palavras, por se atrelar antes a um movimento de pertencimento a uma dada esfera de prestígio - em cujo seio os livros supostamente são valorizados – do que a uma disposição efetiva para o labor que todo estudo sério significa, esse comportamento discursivo traz à escrita do memorial uma voz distante, ligada a um traço histórico de nossas práticas de leitura, condicionada, na maior parte das vezes, muito mais pelo atributo decorativo, que a associação a livros pode suscitar aos que deles se aproximam, do que ao valor simbólico e cultural efetivo que seu contato poderá, eventualmente, proporcionar a seus leitores.

A esse respeito, vale registrar que, para Sérgio Buarque de Holanda (*op.cit.*), após o declínio do patriarcado rural e a consequente ascensão de uma nova elite urbana, a cultura livresca, tributária de uma mentalidade que procurava fechar-se ao *horror* da realidade circundante, “o amor bizantino dos livros pareceu, muitas vezes, penhor de sabedoria e indício de superioridade mental, assim como o anel de grau e a carta de bacharel” (p.122). Desse modo, percebe-se que, mesmo após tantos anos da publicação dessa obra do historiador brasileiro, essa marca distintiva, que os livros ainda parecem carrear, continua bastante viva,

não apenas no imaginário de nosso povo, sobretudo quando as condições de produção sobre ele pesam, mas, principalmente, na própria língua em que esse imaginário se materializa.

SINTESE DA ANÁLISE ATÉ ESTE PONTO

Ao situar, inicialmente, a instabilidade como um fenômeno marcado, à maneira de um processo em permanente estado de reconstrução, nas relações estabelecidas entre os domínios da memória, da história e do discurso, fixo minha atenção na instabilidade que preside o processo de produção do gênero memorial. Para tanto, valho-me, nesta primeira parte da análise, de uma orientação metodológica que busca, nas diferentes formas de escrita de um gênero, circunscrever as marcas enunciativo-discursivas que permitem apreender a instabilidade genérica nos diversos modos a partir dos quais vozes de outros gêneros se marcam nesse processo.

Com efeito, num primeiro momento, a análise permite captar a instabilidade genérica no modo como os **elementos paratextuais** (item 3.1, acima) abrem espaço, na escrita dos memoriais, para a consideração do diálogo que o processo de produção do gênero estabelece com outros gêneros. Aqui, ganha relevo a forma como a instabilidade genérica dos memoriais se situa em seu entorno, isto é, para além dos limites propriamente textuais, aspecto que capta a presença do instável na zona limítrofe que separa, mas também aproxima textos e discursos¹³⁴. Além disso, neste nível de análise, a instabilidade genérica também se encontra no modo singular de um funcionamento que, a um só tempo, aproxima e divide a materialidade discursiva dos memoriais, aspecto captado no duplo pertencimento de diferentes vozes inscritas sob o regime de **enunciados divididos** (item 3.2, acima).

A instabilidade genérica manifesta-se, ainda, nas rupturas inscritas sob a forma de diferentes regimes de **destacabilidade** (item 3.3, acima), cujo funcionamento no processo de escrita assinala vozes sobressalentes que captam diferentes formas de reinscrição discursiva do memorável. Esse procedimento possibilita depreender o instável como traço do gênero - marcação de memórias (não cronologicamente organizadas) nos memoriais. A manifestação da instabilidade genérica situa-se, por fim, na diversidade de vozes que, trazidas para o espaço

¹³⁴ Tal aspecto fica particularmente evidente na forma como as epígrafes, ao se filiarem dialogicamente a uma tradição de pensamento mais valorizada, marcam, menos que a tentativa de embelezamento dos textos produzidos, o diálogo das escreventes com as ruínas dos gêneros poéticos com os quais elas mantiveram contato.

textual-discursivo dos memoriais, acusam a presença da instabilidade do gênero no **plurilinguismo dialogizado** (item 3.4, acima) que, ora explícita, ora implicitamente, traz para o processo de escrita a convivência de diferentes vozes.

Feita essa remissão aos aspectos a partir dos quais procuro situar a instabilidade genérica como constitutiva dos memoriais em seu inevitável confronto com outras vozes genéricas, faz-se necessário, neste momento, apreender o processo de produção desse gênero no domínio que considero, por excelência, o da apreensão do instável: o tempo. Aqui, tento mostrar os diversos modos de inscrição dessa marca de instabilidade que, presente em todas as esferas da vida, marca-se, de modo ainda mais singular, na escrita dos memoriais.

CAPÍTULO 4 O (s) tempo (s) das memórias: o domínio por excelência do instável:

“De modo geral, tudo quanto o tempo fez, o tempo
pode desfazer ou transformar”

(Saussure)

“Quando observo que tudo quanto cresce
Desfruta a perfeição de um só momento,
Que neste palco imenso se obedece
A secreta influência do firmamento;
Quando percebo que ao homem, como à planta,
Esmaga o mesmo céu que lhe deu glória,
Que se ergue em seiva e, no ápice, se aquebranta
E um dia enfim se apaga da memória:
Esse conceito da inconstante sina
Mais jovem faz-te ao meu olhar agora,
Quando o tempo se alia com a Ruína
Para tornar em noite a tua aurora.
E crua guerra contra o tempo enfrento,
Pois tudo que te toma eu te acrescento”

(Shakespeare)

4.1 As diferentes formas de inscrição do tempo

Numa de suas odes, Ricardo Reis, um dos famosos heterônimos do poeta Fernando Pessoa, ao refletir tristemente sobre o esvaír das coisas que se vão, observa que “*Tão cedo passa tudo quanto passa!*”. Neste verso, lacerante qual folha seca, é possível perceber o traço demolidor do tempo, presente em tudo a nossa volta: num livro que se acaba de ler, a cujo frescor do contato iniciado já nos primeiros toques de suas páginas nunca se poderá regressar; num filme que cessa e cujas letras projetadas no escuro nos convidam a deixar rapidamente a sala de projeção; numa sonata, enfim, que lança suas notas ao vazio das estrelas...

O tempo parece marcar sua presença em todas as coisas ao nosso redor. Podemos medi-lo, até mesmo demarcá-lo e rastrear sua presença de várias maneiras. Desde o simples prazer esvaído após a realização de um bom almoço, até as cinzas de um cigarro que se queima lentamente ao lado de uma xícara de café, pode-se apreender a forma como ele se imprime em tudo, trazendo-nos, ao lado de um leve dissabor agregado à boca, como sobremesa que gostaríamos de recusar, a certeza incômoda de que tudo, absolutamente tudo se nos escapa, à revelia de nossa vontade; tudo esconde, sempre e indubitavelmente, um gosto rançoso e fugidio de passado e de morte. Haveria, no entanto, se não uma escapatória aos cruéis ditames do tempo, ao menos um modo de ludibriá-lo, de reter sua natureza faminta e avassaladora, de modo a provocar uma espécie de sobrevida aos que ficam e, em vão, sonham com uma perenidade improvável?

Sem desejar responder a esse dilema que a noção de tempo nos impinge, abordarei, neste tópico, o modo através do qual a dimensão temporal, ao imprimir-se de diferentes formas na escrita dos memoriais, permite a percepção de diversos aspectos da instabilidade genérica. A meu ver, trata-se de um elemento que, atravessando de ponta a ponta a constituição do gênero – tanto em seus aspectos temático, composicional e/ou estilístico –, confere-lhe características bastante singulares, em função de um traço já inscrito em seu processo constitutivo: o diálogo entre o passado e o presente.

Com efeito, uma primeira forma de consideração dos diferentes modos de inscrição do tempo, bem como da instabilidade perceptível já a partir desse aspecto basilar, presente no processo de escrita dos memoriais, encontra-se no próprio uso que as escreventes fazem da palavra “tempo”.

Apresento, de início, um quadro que contempla as ocorrências dessa palavra no conjunto de textos do *corpus*, bem como os diferentes traços semânticos a ela associados pelas escreventes:

Quadro 7: Traço semântico e número de ocorrências da palavra ‘tempo’ no *corpus*:

Traço semântico	Número de ocorrências	Porcentagem
Rastro de história, acontecimento	18	38,29%
Delimitação cronológica	10	21,27%
Dimensão física	06	12,76%
Indefinição	05	10,63%
Permanência/continuidade	05	10,63%
Contiguidade/simultaneidade	03	6,38%
Total de ocorrências	47	100%

Inicialmente, a visualização do quadro permite aferir que não apenas é significativo o uso que as escreventes fazem da palavra ‘tempo’, mas que também diversos são os sentidos a partir dos quais essa palavra emerge no fio textual-discursivo dos memoriais. Essa recorrência, ao apontar para a relação existente entre o uso de certas palavras e um dado gênero discursivo, parece refletir as impressões de Stella (2005), para quem “as palavras, ao constituírem o projeto discursivo, possuem, em seu bojo, traços que permitem sua utilização, de acordo com determinado gênero, em determinada situação” (p.181).

Dito de outro modo, no acontecimento que constitui suas diversas formas de reinscrição, as palavras carregam os vestígios da sua história constitutiva – o que é possível apreender mediante a observação de seus diferentes usos e sentidos -, bem como das próprias inflexões impostas por determinado gênero discursivo. Assim, defendo que a percepção do instável, no que se refere à presença da palavra ‘tempo’, encontra-se duplamente marcada: *a)* no acontecimento de sua reaparição dentro do processo de escrita dos memoriais; e *b)* nas diferentes formas a partir das quais essa palavra, ao imprimir-se na escrita do gênero, carrega diferentes sentidos e diferentes modos de relação entre o passado e o presente. Tomemos, pois, um primeiro caso para análise.

“Minha professora era muito rígida do tempo¹³⁵ da palmatória” (T.09).

No exemplo, representativo de 38,29 % das ocorrências, a utilização da palavra remete a um tempo histórico que, embora não delimitado de forma rigorosa, permite ao interlocutor a construção de sentidos vinculados a uma determinada prática de ensino marcada pela utilização de métodos baseados na violência e no autoritarismo do professor. A própria organização sintática do enunciado possibilita essa aproximação entre método de ensino e sua correspondente truculência, na medida em que a escrevente não promove nenhuma separação entre os sintagmas “**muito rígida**” e “**do tempo da palmatória**”, os quais parecem formar um único e indistinto bloco significativo.

Além disso, a inscrição da expressão ‘**tempo da palmatória**’, ao permitir o acesso a um estrato da própria história da escrevente, produz, em seu leitor, um duplo efeito de sentido: de distanciamento, já que a referida prática é situada num recorte de longa duração temporal – com efeito, fez parte de um diferente período histórico, integrante de sua infância -, mas também de aproximação, uma vez que a escrevente, ao trazer essa prática para dentro da escrita do gênero – e, principalmente, para um curso de formação de professores -, promove sua reatualização, uma espécie de retorno, em forma de discurso, que assume um caráter exemplar para seus leitores. Vejamos um outro exemplo em que acontece algo um pouco diferente:

“[...] sinto saudades do tempo da saia azul” (T.17).

Aqui, a palavra ‘tempo’ também é trazida para o texto carregada de uma história que remonta às diferentes formas de vestimenta escolar característica de uma dada época, cujos limites, embora não explicitados no texto, permitem uma delimitação quase palpável do acontecimento referido pela escrevente. Nota-se, neste exemplo, um efeito de sentido de nostalgia em relação a uma época que se distancia da escrevente no plano temporal, mas também espacial, já que esse sentimento saudosista ressurge logo adiante, quando ela recorda sentir falta da “lancheira e das **brincadeiras do recreio**”. Ademais, a fluidez quanto ao uso

¹³⁵ Todas os destaques que faço à palavra tempo, nos excertos das escreventes, são de minha responsabilidade.

desse sentido da palavra ‘tempo’ encontra-se no fato de ela remeter a um acontecimento em que os limites, conquanto imprecisos, possibilitam o reencontro da escrevente com uma das vozes que constituíram parte significativa de sua história.

A seguir, apresento um caso em que a ocorrência dessa palavra estabelece uma tentativa de relação com limites temporais mais precisos. Vejamo-lo:

“Até o tempo do recreio dos que estavam atrasados era diminuído” (T.36).

No exemplo, em que a noção de tempo é mais acessível às veleidades humanas que procuram delimitá-lo, observa-se uma circunscrição temporal que restringe a palavra ‘tempo’ a um limite mais preciso. Trata-se de um tempo específico – regulado (adestrado?) pelo relógio - em que as crianças, deixando a imobilidade da sala de aula, brincam, conversam e correm ‘livremente’, em geral no pátio das escolas. De início, o exemplo permite observar o modo como um aspecto específico da palavra ‘tempo’ – seu traço cronológico – faz circular, no plano temático, uma voz de oposição a uma prática de ensino que, arbitrária, impunha restrições a um dos momentos mais aguardados pela criança na escola.

Além disso, o traço de permanência, no presente, desse evento a que a escrevente se refere – com efeito, o recreio não são as ‘saías azuis’ do passado, que já não existem mais -, atrelado a seu curto espaço de duração – um simples relógio é capaz de mensurar seu transcurso! -, talvez explique sua possibilidade de circunscrição cronológica no memorial, de vez que tais eventos são mais afeitos a períodos de curta duração, o que, no limite, ajudaria a explicar por que, normalmente, não se mede em minutos ou em horas o fim de uma guerra ou o tempo que separa um casal de namorados do instante correspondente a seu primeiro beijo.

Outro aspecto presente no exemplo é a profunda imbricação existente entre o espaço referido pela escrevente em seu memorial – o recreio – e seu tempo de duração. Bakhtin (2003), ao tratar do conceito de cronotopo, observa que “em todos os seus momentos essenciais o tempo está localizado em um espaço concreto, que nele se marca” (p.245). Desse modo, ao que parece, esse traço temporal mais delimitado – já que correspondente a alguns poucos minutos no cotidiano de uma escola – parece atrelar-se à presença de um elemento responsável pela localização espacial desse fragmento histórico trazido pela escrevente, que

“designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem” (AMORIM, 2008: p.105).

O exemplo que mostro a seguir corresponde àquelas ocorrências (06) em que a palavra ‘tempo’ assume um traço semântico de algo inapreensível, quase localizado no plano ficcional. Observemo-lo:

“Mas o tempo, não voltava atrás” (T.77).

No exemplo, há na ocorrência da palavra ‘tempo’ um traço de intangibilidade correspondente ao gesto (impossível) de refrear os efeitos do tempo, enquanto estrutura física, sobre os desígnios humanos. Em seu texto, a escrevente utiliza a palavra numa passagem em que relembra a morte do pai, evento ocorrido na mesma época da infância, bem como o desejo – imponderável – de “**ressuscitar a figura masculina**”. A barreira intransponível e compacta que esse tempo representa pode ser apreendida na própria forma com que a escrevente, ao utilizar-se de uma vírgula, estabelece uma cisão entre a palavra e a correspondente impossibilidade de seu retorno, aspecto materializado na estruturação sintática do enunciado, mas também em seu acento prosódico que, ao definir uma ligeira pausa diante da palavra ‘tempo’, parece representar uma vã tentativa de barrar os efeitos de sua passagem.

Apresento, ainda, um outro caso em que essa espessura de difícil apreensão parece atingir seu paroxismo no caráter ficcional que se lhe associa:

“Faço uma viagem no tempo e retorno aos meus 5 anos de idade” (T.65).

Ficcionalizada pela escrevente, a palavra ‘tempo’, no exemplo acima, assume uma dimensão imaginária e fantasiosa, cujo principal efeito é criar a ilusão de um efetivo retorno ao passado. Trata-se, ainda, daquele ‘tempo’ de amplitude inimaginável, de universal espessura, mas que é trazido por ela a partir de um recurso que suaviza seu impacto sobre a impossibilidade humana de abarcá-lo por completo. Desse modo, ao ficcionalizá-lo, isto é, ao trazer esse ‘tempo’ para uma dimensão que simula uma certa realidade, a escrevente relativiza

suas fronteiras, rompendo-as simbolicamente e tornando-o mais acessível, se não de modo concreto, ao menos possível no plano da imaginação.

A própria forma de apresentação de seu texto permite refinar essa leitura, tornando-a verossímil, na medida em que a escrevente apresenta seu memorial mediante a cenografia de uma carta pessoal, a qual determina, pelas próprias condições de sua produção, um distanciamento marcado duplamente no espaço e no tempo. Assim, não somente a palavra ‘tempo’ traz as marcas desses contornos ficcionais, como também o próprio gênero produzido pela escrevente, ao marcar o convívio de diferentes vozes discursivas, aponta para esse domínio do imaginário e do fictício no processo de escrita do memorial.

Por fim, a utilização de formas verbais no presente, isto é, naquele tempo que situa o acontecimento como contemporâneo do instante do discurso mencionado (BENVENISTE, 2006: p.75), produz um efeito de afastamento no tempo – ruptura ainda mais acentuada pela metáfora da ‘viagem’ proposta pela escrevente -, uma vez que essas formas, ao estabelecerem a inscrição de limites temporais distintos, projetam no discurso do memorial uma linha ilusória que, fincada no presente, aponta em direção ao passado. Percebe-se, aqui, portanto, um movimento diferente na utilização do referido tempo verbal, já que, ao invés de trazer o passado por meio de um efeito de presentificação, é o presente que, ao encenar um movimento possível apenas no plano da linguagem, projeta-se em busca do passado.

A observação das ocorrências da palavra ‘tempo’ permite, ainda, circunscrever um outro traço semântico: o de indefinição. Este modo de inscrição, embora pouco representativo no conjunto de textos do *corpus* - na medida em que apenas 10,63% das ocorrências atestam sua presença -, também serve como percepção dos diferentes modos de acesso das escreventes à dimensão temporal presente no processo de escrita dos memoriais.

Observemos um exemplo:

“Pouco tempo depois, pedi para ir à escola” (T.62).

Aqui, a tentativa por parte da escrevente de agarrar o tempo pelas bordas, a fim de não permitir que ele lhe escape por entre os dedos ou que, pelo menos, não se distancie muito de um certo controle, esbarra na própria dificuldade em circunscrevê-lo a partir de limites

temporais mais precisos, o que pode ser observado pelo recurso que a escrevente faz a uma marca formal – o pronome indefinido ‘pouco’ – que acentua a vaguidade. Note-se, porém, que a direção argumentativa fica muito nítida para o leitor: a passagem do tempo deve ser tomada como breve, embora o intervalo cronológico não esteja dado. Trata-se de um tempo que, também arisco ao poder da memória, somente pode ser trazido para o processo de escrita do gênero por suas fronteiras indeterminadas e instáveis, só definíveis no jogo argumentativo, no qual o interlocutor sempre participa da atribuição de sentido.

A presença da palavra ‘tempo’ nos memoriais também marca a ideia de permanência, de continuidade. Nestes casos, que assinalam 10,63% das ocorrências, o emprego da palavra mostra outro modo de observar a materialização do tempo. Vejamos um exemplo ilustrativo deste tipo de ocorrência:

“Ficava muito tempo treinando [...]” (T.06).

No exemplo, a escrevente faz referência a um momento de sua vida escolar em que ela se punha a ler os textos da cartilha, a fim de decorar as lições para o dia seguinte. As lembranças desses momentos são tão marcantes, que ela chega a revelar que **“curiosamente o que mais me recordo são os momentos em que estudava a lição em casa”**. Não se trata, desse modo, de uma simples recordação de infância, mas sim de algo que traz em seu interior um traço imarcescível associado ao que não se apaga. A própria presença da marca formal de gerúndio (**“treinando”**) sugere um efeito de sentido de algo que se busca perenizar, congelado num tempo que, no plano discursivo, jamais se pretende absolutamente encerrado. Elástico, infinitamente distendido, esse tempo se imprime no processo de escrita do memorial, deixando-lhe indeléveis marcas e revelando a persistência e o inacabamento daquilo que ainda parece manter-se vivo no presente.

Um último aspecto associado à presença da palavra ‘tempo’ nos memoriais refere-se a uma forma de inscrição correspondente a apenas 6,38% das ocorrências. Trata-se dos casos em que ao uso da referida palavra associa-se um traço de contiguidade, de simultaneidade. Mostro um exemplo emblemático desse tipo de ocorrência:

“Ao mesmo tempo que as coisas fluíam naturalmente” (T.13).

No exemplo, a expressão circunstancializadora marca a simultaneidade de dois eventos que, conjugados, inscrevem-se no processo de escrita do memorial: a entrada para a escola, com tudo que isso traz de expectativa, e a presença de uma professora “**muito rígida** [...] **muito brava**”. Longe, porém, de apontarem para uma mesma direção, a coexistência desses diferentes tempos, como o fluxo de dois rios que seguem cursos contrários, marca também o convívio de diferentes e simultâneas formas de inserção no próprio universo escolar, na medida em que, ao lado de expectativas agradáveis, podem encontrar-se, igualmente, os dissabores advindos da figura austera de uma professora. Cria-se, portanto, a confluência de diferentes durações temporais que, ao imprimir formas distintas de percepção do tempo no espaço escolar, também deixam os traços de sua permanência no processo constitutivo do memorial.

4.2 Palavras e expressões de efeito mnemônico

No poema “Aniversário”, Álvaro de Campos – após um percurso em que o eu lírico relembra cenas de sua infância – conclui, de modo trágico, a impossibilidade de resgatar o tempo vivido. Com efeito, vocifera o poeta: “Raiva de não ter trazido o passado roubado na algibeira!...”. Essa busca pela reconstrução do passado ganha ainda maior concretude num outro exemplo, também colhido da esfera literária. Trata-se do momento em que o narrador-personagem do romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, revela a intenção de *reproduzir* a casa onde se criara na antiga rua de Mata-cavalos, cujo desejo evidente, segundo ele, “era atar as duas pontas da vida, e restaurar na velhice a adolescência” (p.4). Também aqui, tal anseio vê-se malogrado, e as reflexões amarguradas do narrador acerca desse fracasso, por demais conhecidas, já não precisam ser lembradas.

O que destaco, nos exemplos arrolados, é o fato de o passado assumir um estatuto quase material, palpável, tangível aos sentidos, aspecto que, embora invisível na algibeira metafórica do poema de Fernando Pessoa, ganha concretude na tentativa levada a cabo por Bentinho, já que este tentara reconstituir a velha casa a partir dos mínimos detalhes de outrora, como, por exemplo, a pintura no teto e nas paredes, tal como existia naqueles tempos

que o personagem buscava representar. Além disso, sem negar a beleza pungente do referido verso, bem como do drama vivido por um personagem que vive à sombra de seu passado, é preciso ressaltar que, em seu processo constitutivo, os memoriais produzidos pelas professoras, ainda que não os tragam por completo no bolso das lembranças ou nos objetos prechos de recordações, logram ao menos carregar em sua materialidade linguístico-discursiva alguns vestígios desse passado distanciado no tempo.

Com efeito, trata-se do modo como determinadas escolhas verbais das escreventes, como se fossem *louças* e *mobílias* em forma de palavras salpicadas de passado, refletem (mas também refratam) certos registros típicos de um período distante lembrado por elas. Dito de outro modo, se fôssemos comparar certas palavras utilizadas pelas escreventes a um material de alvenaria, dir-se-ia que, no processo de escritas dos memoriais, a ‘edificação’ desse gênero discursivo exige a utilização de tijolos e/ou azulejos fabricados em uma outra época, de modo a que sua construção, por exemplo, possa assegurar, ao menos, a aparência física de sua reconstituição histórica. Há, por assim dizer, uma ruptura entre essas palavras pretéritas que - como “pedaços de passado se reapresentando no presente e dando lugar a renascimentos ou a retornos” (Rossi, *op.cit.*, p. 130) - irrompem no fio textual-discursivo dos memoriais, carregadas de um tempo não correspondente àquele do momento de sua enunciação.

Outro modo, pois, de percepção da instabilidade genérica na escrita dos memoriais, essas palavras ou expressões de efeito mnemônico, ao constituírem-se na interface de dois limites temporais, representam, num primeiro momento, o acesso aos fragmentos ruiformes de um período reconstruído pelas escreventes no nível temático, já que também promovem o acesso à tensão estabelecida entre os discursos da alfabetização e do letramento, mas também (e, diria, principalmente!), essa forma de inscrição marca-se como um singular modo de diálogo entre o passado e o presente.

A observação do *corpus* permite delimitar três diferentes modos de inserção desse funcionamento. Vejamos um exemplo ilustrativo da primeira dessas formas mediante as quais a relação entre o passado e o presente se imprime no processo de escrita do gênero.

Vejamos um exemplo:

“No 2º ano, a dona Vesly profª enérgica adorava dar ‘redação’ e nós fazíamos diariamente composições descrições, etc” (T.59, grifo meu).

Nas passagens destacadas acima, percebe-se a utilização, no mesmo plano enunciativo-discursivo, de palavras que, conquanto pertencentes a uma mesma prática pedagógica – o ensino de escrita –, trazem para o processo constitutivo do memorial a convivência de duas diferentes temporalidades, a partir de distintas formas de materialização. Embora tendo em comum a remissão à “tarefa escolar”, é possível dizer que a palavra “**redação**” encontra-se situada, no plano temporal, mais proximamente ao momento de sua enunciação, ao passo que a palavra “**composição**” remete a um tempo que, mais distanciado em relação a esse mesmo momento¹³⁶, a escrevente busca reaproximar de seu texto.

Esse diálogo, marcado no próprio processo constitutivo do gênero, revela um modo de funcionamento que aporta, como uma de suas principais características, a inscrição de palavras que, inseridas sem qualquer delimitação explícita no processo de escrita dos memoriais, são capazes de trazer o tempo em toda sua espessura histórica e discursiva. Dito de outro modo, os memoriais se constituem justamente a partir da confluência instável entre o passado – que reaparece de forma incessante, quase objetificado – e o presente, que o atualiza e o reinscreve no acontecimento de seu retorno.

Vejamos um outro caso, ainda referente a esse mesmo modo de funcionamento:

“Tomava a leitura diariamente e dava ditado de longas frases” (T.29, grifo meu).

A expressão destacada no exemplo acima, utilizada dez (10) vezes no *corpus*, traz para o processo de escrita os vestígios históricos de uma prática de letramento que consistia na simples aferição da capacidade de o aluno decodificar, mediante a oralização de um texto escrito - cujo suporte, em geral, eram as cartilhas -, as letras de uma página impressa. Sem tecer considerações sobre se tal prática ainda é recorrente em nossas escolas, mormente nos primeiros anos do ensino básico, o que desejo destacar é o modo pelo qual, em razão de um aspecto inscrito no funcionamento do gênero, uma expressão do passado é inserida no

¹³⁶ A título de exemplo do pertencimento historicamente mais distanciado dessa última palavra, vale lembrar que, no romance “O feijão e o sonho”, de Orígenes Lessa, publicado pela primeira vez em 1936, o protagonista da história (Campos Lara), além de poeta, é um professor que, durante suas aulas de língua portuguesa, ensinava ‘composições’ a seus alunos. O exemplo serve para ilustrar o traço quase de relíquia pedagógica que o termo possui atualmente.

(dis)curso do memorial como parte integrante e indispensável desse movimento que, ao reconstruir o passado, traz as marcas desse processo em sua própria materialidade textual-discursiva. Em outras palavras, o que parece ser mantido à distância no texto da escrevente, neste caso, é menos a prática de ensino por ela descrita do que o modo a partir do qual essa expressão, característica de um tempo já distante, emerge – qual peça em azulejo fora de linha - no processo constitutivo do gênero.

Uma última forma de inscrição desse funcionamento corresponde ao modo como as escreventes, voltando-se sobre a própria palavra ou expressão apresentada, marcam na própria escrita de seu texto a presença desse hiato temporal. Tomemos um exemplo para análise:

“Lembro-me bem das minhas professoras do pré-primário (esta denominação denuncia a idade!)”
(T.16, grifo meu).

Várias são as ocorrências (07) em que as escreventes utilizam-se desse recurso metadiscursivo para marcar um dado termo como distanciado no tempo, estabelecendo, assim, uma ruptura entre o passado e o presente no processo de escrita dos memoriais. Aqui, a percepção desse distanciamento temporal se revela no próprio entorno textual-discursivo e permite um acesso mais direto a essas expressões que trazem os vestígios de um diferente tempo. Com efeito, a escrevente realiza um retorno sobre uma expressão que, comumente utilizada em seu passado (“**pré-primário**”), traz para seu texto o eco de uma estrutura organizacional de ensino que, vigente à época de sua alfabetização, também inscreve seu contraponto no presente: a educação infantil. Assim, ela percebe essa forma de materialização - que chega a expor um aspecto que ela gostaria de esconder (sua idade) - como característica de um tempo não coincidente ao da enunciação, o qual, ao irromper no fio textual-discursivo do memorial, estabelece o (des)encontro e a convivência de dois tempos, no mesmo plano de escrita, a partir de duas diferentes formas de materialização.

Outro modo de apreensão desse funcionamento, ainda no que se refere a esse último tipo de inserção de palavras e expressões de efeito mnemônico, refere-se à forma como algumas ocorrências do sinal de aspas também servem para marcar essa relação entre o

passado e o presente no processo de escritas dos memoriais¹³⁷. Do meu ponto de vista, temos aqui um caso singular em que esse sinal de pontuação, ao trazer uma espécie de *memória dentro das memórias*, mantém em suspenso – no tempo de escrita do gênero e no espaço da folha em branco – uma determinada palavra ou expressão, de modo não apenas a demarcá-la como pertencente a outro tempo, mas, sobretudo, sua inscrição no *corpus* representa uma tomada de distância por parte das escreventes em relação ao que é considerado como característico de uma prática pedagógica da qual elas, em razão da tensão histórica gerada pelos debates acerca da Alfabetização e do Letramento, tencionam afastar-se. Trata-se, portanto, neste caso, de um uso bastante acentuado – já que correspondente a 20,44% das ocorrências de aspas –, cuja principal função é a de manter a uma distância segura um dizer que não pode surgir no fio discursivo dos memoriais senão entre as amarras providenciais de um sinal que, por sua própria forma gráfica, faz-nos lembrar os grilhões com os quais se procura conter e domar avanços e/ou movências inesperados e indesejados.

Assim, longe de estarmos diante de um extrato ‘congelado’ do passado ou de um mobiliário de museu, os quais só poderiam interessar, respectivamente, a arqueólogos e a antiquários, o que desejo destacar é que esse tipo de inscrição atesta aquilo que Bakhtin (*op.cit.*) – ao estudar as relações entre tempo e espaço nas obras de Goethe – chama de “a marca *essencial e viva* do passado no presente” (p.234, grifos no original), aspecto que, ainda de acordo com o autor, faz com que se evidenciem os “laços necessários desse passado com o presente vivo, [a fim de que se possa compreender] o lugar *necessário na série contínua do desenvolvimento histórico*” (*idem*, p.235, grifos no original), possibilitando, ainda, a apreensão dos modos de materialização dos discursos. Vejamos, pois, um primeiro exemplo deste tipo de ocorrência:

“No meu tempo, a professora era chamada de ‘mestra’, nos levantávamos quando a diretora entrava na classe e a relação era mais formal” (T.11).

No exemplo acima, percebe-se que a escrevente delimita através das aspas a palavra ‘**mestra**’, destacando-a como parte integrante de um tempo em que as relações entre professores e alunos, na esfera escolar, possuíam um traço mais acentuadamente disciplinador

¹³⁷ Cf. quadro 6, p.168.

e hierarquizado. Em outras palavras, trata-se de um tipo específico de relação trazido para dentro do processo de escrita como pertencente a um outro tempo, não coincidente àquele a partir do qual a escrevente enuncia.

Além disso, as aspas permitem – mais apropriadamente, obrigam – que o leitor atente para uma necessária defasagem entre os sentidos que a palavra acumula em tempos distintos, já que sua ancoragem nesse passado, longe de relacionar-se a um emprego positivo da palavra – com efeito, o que se destaca não é a competência e/ou o saber da professora lembrada pela escrevente –, remete a um tipo específico de relação autoritária que se travava entre alunos e professores. Tal leitura se confirma quando observamos que, no parágrafo seguinte, a escrevente observa que “**hoje como educadora procuro incentivar meus alunos [...] a se expressarem livremente**”, enunciado que estabelece um corte nítido entre os tempos trazidos para a escrita do texto.

O emprego das aspas, assim, ao estabelecer limites temporais bastante precisos ao enunciado, circunscreve esse vestígio de tempo trazido ao processo de escrita – separando-o de tudo que não pertence ao presente, ainda que o influenciando, ao menos no acontecimento de seu retorno discursivo –, sobretudo se observarmos que o enunciado é encabeçado por uma expressão (“**no meu tempo**”) que ancora todo o evento num passado remoto, apontado quase como um gesto pela escrevente, de cuja prática ela procura se distanciar. Trago um outro exemplo:

“[...] eu subia nas árvores para ‘catar carambola’, olhava as galinhas poedeiras (que aliás não tinham a ‘gamela’ da cartilha)” (T.59).

No exemplo acima, há duas formas de inscrição desse modo por meio do qual as aspas marcam a presença desse passado que, em sua concretude de ruína atravessada pelo próprio tempo, irrompe no processo de escrita dos memoriais. De início, percebe-se esse distanciamento temporal já na maneira como a escrevente aspeia o sintagma verbal “**catar carambola**”, delimitando seu estatuto de registro linguístico correspondente aos tempos de criança. Trata-se de um uso verbal, por assim dizer, demarcado por ela como elemento característico de um tempo outro – já que ligado à infância –, como se esse objeto preenche de um passado quase onírico, trazido como resquício de memória ao presente, só pudesse ter

realçada sua força de acontecimento que retorna, mediante a delimitação de seus instáveis contornos.

Ademais, a cisão entre esses distintos tempos também se marca no nível temático do processo de escrita do memorial, na medida em que, em seu texto, a escrevente estabelece uma oposição entre a rigidez típica de um processo de aprendizagem, contra o qual ela se posiciona (“**lembro-me que ficar sentada o tempo todo era um suplício**”), e outras instâncias de aprendizagem consideradas por ela como mais legítimas (“**tudo que aprendi nessa fase foi com meu avô e bisavô**”). Essa oposição entre diferentes domínios de sentido veiculados a também diferentes práticas de ensino materializa-se, principalmente, no modo a partir do qual a escrevente estabelece a antinomia entre dois registros linguísticos, uma vez que, opondo-se à forma tipicamente infantil “**catar carambola**”, surge o efeito mnemônico da palavra “**gamela**”, cuja presença no memorial é delimitada pela escrevente com aspas.

Os contornos estabelecidos, aqui, por este sinal circunscrevem, por assim dizer, não apenas os vestígios de uma certa prática de ensino considerada antiquada – com efeito, sua inscrição é ironizada pela escrevente, uma vez que ela considera ‘gamela’ um registro distanciado da realidade de seus leitores –, mas também o traço mnemônico e histórico de uma palavra que, construindo-se no interregno entre dois tempos, invade o processo de escrita do gênero, instabilizando-o. Mostro um último caso:

“Com seis anos já estava na 1ª série, usando a famosa cartilha ‘caminho suave’” (T.06).

Aproximadamente 90% das escreventes que se referem a essa cartilha colocaram a expressão entre aspas. Fenômeno editorial, a cartilha Caminho Suave teve sua primeira edição em 1948, tendo sido vendidos, de acordo com estimativa realizada pelo Centro de Referência em Educação Mario Covas, mais de 40 milhões de exemplares desse livro didático até meados da década de 90 do século passado, quando, então, foi suprimida dos catálogos do Ministério da educação (MEC), em favor de propostas voltadas para o chamado *Construtivismo*.

De volta ao exemplo, se, por um lado, é verdade que as aspas utilizadas pela escrevente servem como modo de evidenciar a expressão, destacando-a dos demais elementos; por outro, também é possível enxergar no destaque maciço que lhe é conferido

uma razão de diferente ordem, visto que sua retirada dos catálogos oficiais do governo – na verdade, uma imposição institucional que teve, como principal causa, as novas diretrizes educacionais, que passaram a acolher o construtivismo como referência para o ensino – resulta não somente na diminuição da demanda editorial dessa cartilha, mas também (por associar-se a um método que passou a ser considerado como antiquado) em sua demarcação como ‘coisa do passado’, mormente entre os adeptos do modelo de ensino que se lhe contrapunha.

Defendo, portanto, que esses aspectos situados no contexto histórico marcam-se na própria espessura textual-discursiva do memorial, de vez que os vestígios desse diálogo entre o passado e o presente, materializado no uso das aspas, podem ser apreendidos por meio da relação que, estabelecida entre o dito e o não-dito¹³⁸, inscreve-se em todo processo discursivo.

Com efeito, no exemplo em questão, observa-se que o sintagma ‘caminho suave’ é acompanhado por um qualificativo (**‘famosa’**), o qual, para além de atribuir-lhe uma valoração positiva – afinal, ‘famoso’ é o mesmo que célebre, ilustre -, ainda instaura no enunciado uma singular densidade temporal, pois que a fama, tributária do tempo, constrói-se através dos anos, o que nos permite a leitura segundo a qual a referida cartilha não é apenas bastante conhecida de seus leitores, como também carrega em sua materialidade os traços de seus contornos históricos, em que pese um estatuto semântico de antiguidade, relíquia emblemática de um passado, cuja inscrição as aspas põem em evidência.

Para Authier-Revuz (1980), “as aspas manifestam que há para o locutor uma borda, que coloca um exterior em relação ao qual se constitui, para o locutor, um interior, seu próprio discurso, no qual ele se reconhece¹³⁹” (p.135). Assim, as aspas serviriam - movimento que por si só já possibilita um modo de percepção da instabilidade - para estabelecer os limites identitários a partir dos quais se dá a tensão existente entre a tentativa, por parte do locutor, de manter a ilusão de um espaço intocável e, por outro, a pressão exercida pelo que, encontrando-se ‘fora’, ameaça essa suposta zona de conforto do ‘Eu’.

Trazendo as reflexões da autora para esta análise, há que se observar que esse distanciamento provocado pelas aspas também parece estender-se aos limites temporais, uma

¹³⁸ Faço referência, aqui, ao que Pêcheux (1997) chamou de *esquecimento* nº 2, também chamado pelo próprio autor de ‘esquecimento enunciativo’.

¹³⁹ « Les guillemets manifestent que pour le locuteur il y a un bord, qui pose un extérieur par rapport auquel se constitue pour lui, locuteur, un intérieur, son discours propre, à lui, dans lequel il se reconnaît ».

vez que sua inscrição no discurso do memorial estabelece uma contraposição entre tempos que são diferentemente assumidos em seu processo constitutivo.

Neste sentido, assumo que, nos exemplos acima, as escreventes, ao delimitarem com esse sinal determinadas palavras e expressões, criam uma espécie de nicho discursivo, cujas bordas, ao separar o passado e o presente trazidos para a escrita dos memoriais, servem como proteção em face desse ‘outro’ do discurso ao qual as escreventes não desejam filiar-se. As aspas marcam, desse modo, a tensão e a instabilidade não somente entre dois tempos aproximados e distintamente assumidos no processo de escrita dos memoriais, mas, principalmente, entre diferentes práticas de ensino, as quais, surgidas e tensionadas em seu fio textual-discursivo, guardam em suas bordas os vestígios dialógicos desse (re)encontro entre o passado e o presente.

~~4.3 O esquecimento como traço constitutivo (e instável) dos memoriais~~

Em *Funes, o memorioso*, Jorge Luis Borges nos coloca a par da prodigiosa e infalível memória de Ireneo Funes, capaz de lembrar com exatidão ‘cronométrica’ todos os detalhes (por mais ínfimos que fossem!) de qualquer coisa, de qualquer camada de realidade sobre o qual sua aguçada percepção se debruçasse. Nada lhe escapava, pois que tinha *mais lembranças do que todos os homens tiveram desde que o mundo é mundo*. Sua extraordinária capacidade de reter o passado em suas infinitas nuances, nas quais *cada imagem visual ligava-se a sensações musculares e térmicas*, podia reconstruir todos os sonhos e entressonhos, reconstruir um dia inteiro, uma vida inteira, em sua eterna vigília.

No entanto, Funes era infeliz. Afinal, de que pode servir uma tal memória sem a contrapartida do esquecimento? Para que lembrar de forma cumulativa e ininterrupta, se o preço a ser pago colocará em xeque a própria noção de tempo, uma vez que não esquecer absolutamente nada é viver prisioneiro de um eterno e irreparável presente? Assim, a infelicidade do personagem borgiano parece residir no fato de que cada lembrança tem um peso correspondente, ao qual, a fim de que seja suportado, faz-se necessária uma boa (e velha) dose de esquecimento.

Ainda assim (ou, talvez, por esta razão), a parábola encanta. Menos pelos poderes excepcionais que ela evoca, muito além do que a maioria absoluta das pessoas seria capaz de

realizar¹⁴⁰, do que em função do próprio tema abordado - a excepcionalidade de um atributo humano, a memória, capaz de nos situar em relação ao tempo - repleto de um natural fascínio que parece atravessar toda a história da humanidade.

O exemplo ficcional acima talvez sirva para ilustrar o que poderia ser considerado como sendo o contraponto de qualquer desejo de instabilidade: a fixação máxima das lembranças presente nos processos mnemônicos. Com efeito, se de tudo nos lembrássemos, se não houvesse espaço para os esquecimentos, a memória viraria apenas uma simples reprodução de sucessivas imagens, de acontecimentos vividos e justapostos, como blocos maciços a formar uma imensa e compacta estrutura sem começo nem fim. Em outras palavras, o mero acúmulo desenfreado de lembranças faria com que se perdesse a dimensão reconstrutora das memórias, feita do diálogo estabelecido entre o que se lembra e o que se esquece, em cuja relação parece situar-se o traçado tênue de uma fina e necessária instabilidade.

No processo constitutivo dos memoriais produzidos pelas professoras, a presença do tempo também deixa suas marcas a partir do diálogo travado entre lembrança e esquecimento. Assim, na medida em que “o entrelaçamento entre memória e esquecimento é muito profundo” (ROSSI, *op.cit.*, p.25), ganha especial relevo o modo através do qual o esquecimento rasga a espessura frágil das lembranças e invade o processo de escrita, tomando-o de assalto, o mais das vezes, sem pedir licença. Portanto, no que se refere aos memoriais, tão importante quanto lembrar é esquecer. Aspecto constitutivo que assumo como outro traço de instabilidade deste gênero, o esquecimento (zona de equívocos) irrompe onde a memória falha, tornando-se uma ausência igualmente significativa e flertando com a incerteza e com a própria impossibilidade de tudo ser lembrado.

Ao mesmo tempo, chama a atenção nesse processo que conjuga elementos aparentemente equidistantes, a forma como esse esquecimento funciona também como espaço

¹⁴⁰ É preciso observar, contudo, que tais prodígios da memória não são apenas mera ficção. Rossi (*op.cit.*), ao abordar o que ele chamou de *patologia do excesso*, elenca uma série de exemplos, ao longo da história, de pessoas que possuíam uma capacidade extraordinária de retenção de acontecimentos passados. Por outro lado, rompendo, assim, com o traço de excepcionalidade que a circunscrição patológica ainda implica, vezes há em que essa notável habilidade prende-se a razões sócio-históricas, motivadas, desta feita, pelo profundo enraizamento de certa obra no espírito de um povo. É o caso, por exemplo, da *Divina Comédia*, poema épico cultivado indistintamente por todas as classes sociais italianas, a cujo propósito Antonio Cândido (1995) nos fornece um saboroso depoimento, segundo o qual um velho sapateiro italiano, que ele conheceu em sua infância, “sabia o ‘Inferno’ completo e recitava qualquer canto que se pedisse, sem parar de bater as suas solas” (p.261).

de regularidades, uma vez que é possível a delimitação de modos semelhantes mediante os quais diversas formas de esquecimento se repetem ao longo do *corpus*, confirmando, assim, as observações de Courtine (2006a), para quem o funcionamento da memória se faz por meio da “reiteração, lembrança, reprodução, [sendo também] o espaço de um vazio, de um vácuo, inconsistência, repetição na ordem de uma memória lacunar: uma política do esquecimento” (pp.96-97).

A análise do material permite a delimitação de dois modos de funcionamento do esquecimento no processo de escrita dos memoriais: *a) não-marcado*, quando o esquecimento não pode ser recuperado, senão mediante a consideração do co(n)texto verbal; *b) marcado* (com ou sem processo de reescrita), quando o esquecimento pode ser recuperado no corpo textual-discursivo, convivendo lado a lado com aquilo que é lembrado.

O esquecimento se instala no fio textual-discursivo dos memoriais de modo *não-marcado*, isto é, sem insinuar-se de forma explícita e recuperável nos textos produzidos pelas escreventes, em apenas 7 ocorrências, que atestam a presença dessa lacuna constitutiva em sua forma mais elementar: o esquecimento de palavras. Mostro um primeiro exemplo:

“Minha primeira ø¹⁴¹ foi Dona Glória” (T.15).

No excerto, a escrevente se esquece de mencionar a palavra “professora”, a qual somente pode ser recuperada mediante a consideração do contexto verbal. Esse esquecimento é bastante significativo, já que outros aspectos contextuais contribuem para recuperar não apenas a palavra esquecida, mas também as possíveis razões dessa ‘falha’ constitutiva que resulta em seu desaparecimento.

Com efeito, a escrevente relembra os momentos de aflição de seu primeiro dia na escola primária (“**foi um horror eu tinha medo de tudo e de todos**”), descrevendo, ainda, sua professora como sendo “**extremamente séria**”, cuja presença em sala era suficiente para deixar os alunos “**temerosos**”. De minha perspectiva, defendo que este apagamento, longe de localizar-se tão-somente em seu plano textual, foi determinado em grande medida por elementos situados no próprio nível discursivo do memorial, na medida em que esta ausência,

¹⁴¹ O sinal é utilizado em substituição à palavra não grafada pela escrevente.

ao integrar uma fatia de lembranças marcadamente negativa da escrevente, assinalando, por assim dizer, os rastros de sua incompletude na própria materialidade textual-discursiva do memorial, parece atrelada às formas de relação escolar vivenciadas pela escrevente em seu tempo de aluna. Em outro exemplo, parece encontrar-se justamente no impacto dessa *memória* pedagógica nada prazerosa a razão para esse vazio igualmente significativo instalado no memorial. Vejamo-lo:

“Era uma aluna tímida e muito preocupada em *o* errar” (T.79).

Em primeiro lugar, pode-se pensar num uso particular da regência do adjetivo “preocupada”, levantando-se a hipótese de que “preocupada em errar” tenha como sinônimo: “preocupada *com* errar”. A se admitir essa sinonímia não haveria esquecimento não-marcado, ainda que seja possível manter a leitura indicada no fragmento em que haveria o esquecimento da palavra “não”.

Esse esquecimento ocorre logo após uma passagem em que a escrevente, ao relembrar a escola em que estudara na infância, descreve a atmosfera de autoritarismo que, imposta pela professora, impedia que os alunos compartilhassem suas conversas ou interagissem em sala de aula. Esse “furo de memória” (COURTINE, 2006b) parece surgir como resultado de um vazio que sobrevém ao processo de escrita sob a forma material mais crua do esquecimento, atrelando-se a um aspecto que, ao evidenciar a presença de uma memória pedagógica, coloca em relevo as constatações realizadas por Corrêa (2006), para quem “durante muito tempo (e está longe de ser uma prática antiga!), o professor empenhou-se muito mais em buscar vestígios de erros, no sentido normativo [...]” (p.209). Desse modo, essa ausência, ao mesmo tempo em que destaca as ruínas de uma prática da qual não se deseja lembrar, marca na própria escrita do gênero a inscrição de uma lacuna que, ao instalar o contrapeso do esquecimento, aponta, ainda, para outro modo de percepção da instabilidade genérica dos memoriais.

No tocante ao esquecimento *marcado*, uma de suas formas de inscrição encontra-se no fato de a maioria das professoras ter dado preferência a manuscrever os memoriais em lugar de digitá-los. Essa especificidade abre espaço à observação de numerosos procedimentos de edição por parte das escreventes, dentre os quais destaco as chamadas

operações linguísticas de reescrita, cujo processo parece remeter a uma pertinente observação de Chartier (2007), segundo a qual “convém lembrar que a produção, não apenas de livros, mas dos próprios textos, é um processo que implica, além do gesto da escrita, diversos momentos, técnicas e intervenções [...]” (p.12).

Além disso, tais operações, por estarem visíveis no corpo textual das memoriais manuscritos, contribuem para restituir a própria *memória* dos processos de releitura e de reescrita efetuados pelas escreventes, bem como para abrir uma importante entrada para a consideração do diálogo entre lembrança e esquecimento no processo constitutivo desse gênero discursivo. Mostro, abaixo, a relação entre a produção escrita dos memoriais e esse modo específico de materialização:

Quadro 8: N° de ocorrências e porcentagem de textos manuscritos e digitados:

Modo de materialização da escrita	N° de ocorrências	Porcentagem
Manuscrito	58	69,05%
Digitado	26	30,95%
Total	84	100%

A explicação para a acentuada preferência pelo texto manuscrito pode ser buscada nas próprias condições de produção que presidem à escrita dos memoriais, já que, como primeira atividade proposta pelo *Letra e vida* e estando as professoras condicionadas pelos limites impostos pelo espaço físico em que ocorria o curso, era natural que estas não dispusessem senão de canetas e lápis para a escrita de seus textos.

Contudo, uma vez que muitas delas podem ter produzido seus textos em casa, não descarto a hipótese de grande parte das escreventes ter optado por manuscrever seus memoriais em razão, talvez, de os aspectos ligados à caligrafia serem quase um sinal distintivo para as professoras, mormente para aquelas que atuam nos primeiros anos do ensino básico, embora seja bastante provável, ainda, que a dificuldade de acesso a uma máquina fotocopiadora tenha restringido a opção por digitar os memoriais.

Sustenta-se tal hipótese em função das diversas ocasiões em que presenciei esse verdadeiro apreço que as professoras têm por um diário de classe bem preenchido e, no caso daquelas que atuam nas séries iniciais do ensino básico, pela necessidade - imposta por seus

interlocutores preferenciais (as crianças em estágio de alfabetização) - de ter uma ‘letra legível’. Além disso, ao que parece, esse caráter distintivo da letra ‘bem feita’¹⁴² pode relacionar-se, ainda, ao controle exercido por aqueles que observam de perto o trabalho do professor: os coordenadores de área e os próprios colegas de escola, que enxergariam nesses torneios sobretudo ornamentais uma qualidade inerente a toda professora, principalmente (mas não só) em séries iniciais.

Ainda a tal respeito, lembramos que a cópia, mormente nesse nível de ensino, associa-se a certos modelos de imitação, cujo procedimento, “situado no cerne do ensino dos mestres da escrita” (Chartier, *op.cit.*: p.88), precisa ser estendido pelas professoras a seus alunos, o que explicaria, ao menos em parte, essa postura sempre atenta, por parte das professoras, ao formato caprichoso de sua letra, mesmo quando fora do contexto pedagógico.

Sem deter-me demasiadamente nas razões dessa opção que resulta na preferência pelos textos manuscritos, prefiro considerar o processo de escritura dos memoriais também a partir da análise de sua materialidade objetiva de documento (FRAENKEL, *op.cit.*, p.461), como um espaço privilegiado, portanto, para a observação de diferentes modos de convívio entre inscrição e apagamento, a fim de apreender a instabilidade genérica no próprio funcionamento dialógico entre esquecimento e lembrança.

Desse modo, as reformulações realizadas pelas escreventes sinalizam para, no mínimo, dois importantes aspectos: primeiramente, a convivência, no mesmo espaço gráfico, entre essas duas formas linguísticas – isto é, entre o que foi escrito e o que foi reescrito pelas professoras – cria a possibilidade de se estabelecer uma comparação entre o que Chartier (*op.cit.*), ao tematizar sobre escrita e apagamento, chama de “múltiplas relações entre inscrição e esquecimento, entre traços duráveis e escritas efêmeras” (p.10). Recuperando brevemente algumas das reflexões desse autor, relembro aqui a passagem na qual, ao analisar um episódio da obra *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, o autor alude a um contraste que opõe dois diferentes tipos de memória: de um lado, “uma memória como traço durável do passado, recuperável por uma busca que pode ser dolorosa” (p.53); de outro, porém, “a memória considerada vulnerável, efêmera, apagável, como o é *aquilo que se escreve [...]*” (*idem*, grifos meus).

¹⁴² A tal respeito, vale a pena conferir Gilberto Freyre (2001), para quem, ao analisar certos abusos e desmandos cometidos contra a criança nos bancos escolares do Império, “da letra bonita fez-se sempre muita questão: o ensino da caligrafia teve alguma cousa de litúrgico nos antigos colégios do Brasil” (p.473).

Ao trazer tais reflexões para esta análise, aponto para as próprias relações de sentido estabelecidas entre os procedimentos de escrita e de reescrita presentes nos textos manuscritos das professoras; mas, principalmente, ao analisar o convívio entre esses procedimentos, que põem em relevo simultaneamente os processos de *inscrição* e de *apagamento*, sinalizo ainda para as possíveis relações existentes entre os aspectos *duráveis* presentes nos memoriais produzidos, vistos aqui como o resultado de suas lembranças, mas também para os aspectos *apagáveis*, *efêmeros*, situados no próprio nível escritural, vistos, neste caso, como o resultado (com vestígios) de procedimentos de reescrita, o que parece apontar para outro modo de percepção da instabilidade constitutiva dos memoriais, cujo processo de reescrita, levado a cabo pelas professoras, coloca em evidência.

Além disso – conforme reflexões já realizadas em pesquisa anterior¹⁴³ –, o convívio entre a forma linguística reescrita e aquela que foi preterida, isto é, deixada para trás (ainda que recuperável por meio dos vestígios de seu ‘apagamento’), também possibilita, por meio de análise, a verificação das razões que determinam a opção das escreventes por uma ou outra dessas formas (não) utilizadas, bem como a observação dos possíveis efeitos de sentido provocados por esses (des) ajustes textuais – mas, principalmente, discursivos! –, em função do gênero produzido e de sua consequente instabilidade constitutiva.

No *corpus*, é possível observar a ocorrência de 104 operações de reescrita, distribuídas conforme nos mostra o quadro a seguir:

Quadro 9: Tipos de operações linguísticas de reescrita presentes nos memoriais:

Tipos de operação linguística	Quantidade de ocorrências	Porcentagem de ocorrências
Substituição	61	58,65%
Adição	39	37,50%
Supressão	04	3,84%
Deslocamento	Ø	0%
Total	104	100%

Inicialmente, observa-se que as escreventes não fazem uso de nenhuma operação de deslocamento (0%), aspecto que, no entanto, não deve causar qualquer surpresa, tendo em

¹⁴³ Trata-se de minha pesquisa de mestrado, Cális (*op.cit.*), na qual também abordo as operações linguísticas, presentes nos processos de reescrita, sob um viés discursivo.

vista que essas operações se caracterizam por uma alteração complexa no que se refere ao posicionamento de elementos textuais, o que acarretaria, por assim dizer, profundas alterações no encadeamento textual. Essa particularidade presente nesse tipo de operação de reescrita obrigaria a escrevente, necessariamente, a uma nova versão de seu texto, o que demandaria das professoras uma disponibilidade maior de tempo para a escrita dos memoriais, cuja grande maioria, lembremos, encontra-se manuscrita, aspecto que inviabilizaria operações de deslocamento as quais, no mais das vezes, em razão das profundas alterações textuais acarretadas, trazem a contrapelo a necessidade da reescrita. Não é preciso relembrar, aqui, que a dupla jornada assumida pela maioria das escreventes, bem como o fato de muitas delas atuarem em pelo menos duas escolas, acaba por determinar a decisão de não operarem mudanças estruturais mais complexas em seus textos.

A observação do quadro revela, ainda, que é exíguo o número de supressões efetuadas, tendo representado apenas 3,84% de todas as operações linguísticas realizadas pelas professoras durante o processo de escrita dos memoriais. Com efeito, em todas essas ocorrências a supressão efetuada mostra a preocupação tão-somente com aspectos voltados para questões de ordem gramatical (ou, em alguns casos, ortográfica), como se percebe, por exemplo, em:

“[...] lembro-me nitidamente e sou capaz de descrevê-la sem esquecer um detalhe, mesmo sem nunca ter visto, #¹⁴⁴a loira morta-viva que frequentava os banheiros da escola” (T.17).

No exemplo, é curioso notar como a sucessão de lembranças a respeito de uma personagem que povoava o universo infantil, ao causar o distanciamento no encadeamento sintático entre a forma verbal (“**lembro-me**”) e seu complemento (“#**a loira morta [...]**”), obriga a escrevente – trazendo, assim, para seu texto a *memória* de certos usos de linguagem – a reconsiderar (e a refazer) a opção gramatical efetuada anteriormente, de seu ponto de vista, de forma incorreta.

¹⁴⁴ Este sinal remete ao apagamento de alguma palavra (ou letra) no processo de escrita dos memoriais. No caso, o apagamento dá-se em “**da loira morta-viva**”, que a escrevente, por meio de uma supressão da letra ‘d’, altera para “**a loira morta-viva**”.

Há, por assim dizer, a convivência de dois tipos de memória na reescrita proposta, ambas igualmente se imprimindo no fio textual-discursivo do processo constitutivo do gênero: a dos fatos ‘trazidos’ do passado, e que constituem parte da materialidade discursiva do memorial, mas também a *memória* de seus modos de constituição, ainda que, no caso, veiculados a aspectos meramente normativos da língua, cujos vestígios a operação linguística realizada pela escrevente permite recuperar.

Em relação aos casos de adição, é possível registrar 39 ocorrências dessa operação, o que representa 37,5% de todas as operações linguísticas efetuadas pelas escreventes. No que diz respeito à especificidade do *corpus*, isto é, considerando que se trata de um gênero discursivo fundado nas relações estabelecidas entre o passado e o presente, portanto, de um processo recursivo feito de idas e vindas que lhe é inerente, não é de admirar que o número de acréscimos tenha sido tão significativo, haja vista que Fiad (1991), ao retomar apontamentos realizados por Fabre (1986), observa que “as operações de substituição e de *adição* ocorrem com mais frequência”(apud MENEGASSI, 2001: p.52, grifo meu).

Assim, as operações de adição realizadas pelas escreventes, ao permanecerem como vestígios nos memoriais por elas produzidos, servem para destacar não apenas o processo constitutivo do gênero, mas também os próprios mecanismos dessa faculdade humana que permite a permanente reconstrução do que já se tornou passado, pois, como destaca Chauí (1998), “lembrar não é reviver, mas re-fazer [...] é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição” (p.20, grifos meus). Vejamos, pois, como se dão alguns dos episódios de adição durante o processo de escrita dos memoriais. Começo pelo exemplo a seguir:

“Enfim, percebo que sobre o processo de alfabetização lembro-me muito pouco, porém sinto saudades do tempo da saia (com pregas)¹⁴⁵, da lancheira (e) das brincadeiras do recreio” (T.17)

As passagens colocadas entre parênteses mostram o que é adicionado pelas escreventes após uma provável releitura de seu texto. Essa operação só é recuperável porque, no texto original, esses acréscimos são visivelmente inseridos de tal forma no espaço em branco da linha, que a escrevente precisa redigir por cima de outras palavras. A tal respeito, vale observar o quão difícil (se não impossível) seria apreender essas operações por meio do

¹⁴⁵ Doravante, as passagens entre parênteses representam os acréscimos realizados pelas escreventes.

suporte digital, que permitiria o apagamento instantâneo da forma textual preterida. Assim, a particularidade de a maioria dos textos ter sido manuscrita, ao inscrever nos memoriais importantes e reveladoras marcas de seu próprio processo, revela-se como outro modo de percepção de sua instabilidade constitutiva.

A análise do exemplo permite observar, ainda, que a escrevente adiciona o sintagma “**com pregas**” ao termo “**saia azul**”. Trata-se de uma modificação que, operada nos níveis linguístico e discursivo, tem como propósito realçar a natureza remota daquilo que ela procura trazer à tona de suas lembranças – portanto, algo que não poderia deixar de ser mencionado! - e que, ao mesmo tempo, mostra um importante aspecto do processo constitutivo do gênero e de sua construção realizada sob instáveis seguranças.

A mesma preocupação com a forma como a natureza do que é pretérito é trazida ao processo de escrita dos memoriais também se pode observar em:

“A tia Helga era muito rígida e ia de ‘bobs’ (e lenço) todas as sextas-feiras” (T.19).

No exemplo, o acréscimo de “**e lenço**”, ao mostrar como o diálogo entre o passado e o presente se vai constituindo pouco a pouco no processo de escrita do memorial em questão – fazendo-se nos limites que separam lembranças e esquecimentos -, parece colocar em relevo também a busca, por parte da escrevente, por elementos capazes de ancorar as lembranças em terreno mais sólido, como que num passado mais palpável e recuperável mediante ruínas verbais de um tempo distante, à medida em que os vestígios do próprio processo constitutivo do gênero também vão se desnudando por meio das operações deixadas pela escrevente na própria materialidade expressiva do memorial.

Um outro caso de adição realizada revela um modo de a escrevente marcar seu posicionamento em relação ao ensino de leitura praticado em seu tempo de infância. Tomo a seguinte passagem como emblemática desse processo:

“É verdade que sempre os li prontamente, mas continuava a deliciar-me (mesmo, era) com as enciclopédias” (T.22).

No exemplo, a professora relembra o fato de a escola, na qual havia estudado, ter começado a exigir livros para leitura, cujo objetivo principal, para ela, era “**realizar provas a respeito destes**”. No parágrafo anterior, a escrevente relata que o quarto de seu irmão possuía uma estante “**repleta de livros**”, entre os quais “**enciclopédias**”, que a fascinavam. Destarte, uma vez que ela estabelece um contraponto entre os modos de acesso à leitura impostos pela escola e aqueles que, em seu tempo, eram oferecidos fora dessa instituição, é preciso, no parágrafo final de seu texto, ratificar o ponto de vista assumido, sem deixar dúvidas quanto a seu posicionamento. Assim, o acréscimo de “**mesmo, era**”, ao mesmo tempo em que serve para situar a posição que a escrevente assume, revela o modo como o esquecimento irrompe no processo constitutivo do gênero, redefinindo suas instáveis fronteiras.

Finalizando os aspectos *marcados* do esquecimento, passo a analisar os episódios mais numerosos de intervenções propostas pelas professoras em seus textos: trata-se dos casos de substituição. Esse tipo de operação, ao totalizar 61 das 104 realizadas pelas professoras, representam 58,65% das operações de reescrita observadas na escrita dos memoriais.

A meu ver, trata-se de uma operação particularmente interessante, principalmente se considerarmos as relações estabelecidas entre o sujeito e o texto *em vias de estabilização* (Culioli, 1982: p.10), uma vez que, levando-se em conta que as substituições propostas pelas professoras não apagam (ou não o fazem por completo) os vestígios da intervenção empreendida por elas, isto é, é possível observar no material a ‘convivência’ *in locu* entre o elemento substituído e o elemento substituto, abre-se espaço durante a análise para a consideração das razões que motivam as escreventes a optar por um (e, conseqüentemente, não pelo outro) elemento verbal escolhido após esse procedimento de reescrita.

Na maioria dos casos, essa intervenção proposta cumpre uma função meramente corretiva, como se observa em:

“Descendente de japoneses era uma pessoa tranquila e amorosa, que vibrava com os nossos acertos e nos incentivava muito quando estávamos (sic) inseguros” (T.50, grifo meu).

No exemplo, o manuscrito permite observar que a escrevente efetua uma substituição, cujo objetivo é corrigir o termo em destaque que, inicialmente grafado com “c”

(“**incegueros**”), teve a referida letra, sutilmente, transformada em um “s”. Nessa substituição, chamam a atenção dois aspectos: 1º) o fato de o texto manuscrito ter guardado a *memória* do próprio processo de refacção textual, uma vez que os vestígios, sob a forma de rasura, são facilmente perceptíveis e 2º) o fato de a incorreção ortográfica ter representado, por assim dizer, o nível mais visível da materialização de uma insegurança que se pode apreender, por contraste, em outras passagens do texto da escrevente. É o que se dá, por exemplo, no primeiro parágrafo, em que, ao lembrar que sua professora da 1ª série “**vibrava com nossos acertos**”, a escrevente também põe em jogo um pré-construído que sinaliza para a atenção recorrente prestada por muitos professores aos eventuais desvios de convenção da escrita.

Em outro momento, já no final de seu texto, a escrevente relembra uma antiga professora, pela qual ela não teve nenhum apreço, pois “**era ‘brava’ e gostava de colocar apelidos nos alunos quando os chamava para ir a lousa**”. É perfeitamente possível imaginar o quanto essa situação constrangedora e autoritária, ao ser trazida para o nível das lembranças, serve também para evidenciar a própria insegurança inerente a certas práticas de ensino vivenciadas pela escrevente, cujo episódio de substituição ortográfica, no exemplo acima, represente, talvez, um pequeno indício materializado no processo de escrita de seu memorial.

Outras vezes, a intervenção substitutiva trata apenas de evitar uma repetição lexical ou mesmo a suposta impropriedade de um dado termo utilizado pela escrevente. É o que se percebe, por exemplo, em:

“O #####¹⁴⁶ método de alfabetização utilizado foi o silábico com o auxílio da famosa cartilha [...]”
(T.26).

Neste caso, a escrevente risca uma palavra (“**processo**”), utilizada três vezes por ela, e a substitui pelo termo “**método**”. É curioso perceber, aqui, como o “processo” das lembranças se confunde com o da própria escrita, deixando nesta marcas de sua gradual constituição.

¹⁴⁶ Com este sinal procuro representar o traçado feito pela escrevente sobre a palavra “processo”.

Há, no entanto, substituições que indiciam um processo discursivo mais complexo, relacionado a aspectos concernentes à inscrição de diferentes temporalidades na escrita dos memoriais. Tomo o excerto a seguir como exemplo:

“Gostava tanto de ler que (passav...) já cheguei a passar noites até terminar o livro” (T.01).

No exemplo, a passagem entre parênteses é riscada pela escrevente e substituída pela perífrase verbal “**cheguei a passar**”. De início, é preciso situar o cotexto verbal dessa intervenção efetuada. Trata-se de um longo enunciado (12 linhas) localizado fora dos limites textuais propriamente ditos¹⁴⁷, já que sua função é servir de referência, em forma de pós-texto, a uma observação feita pela escrevente em um parágrafo anterior.

Sua importância, contudo, é vital, uma vez que sua função discursiva é construir para seu interlocutor uma imagem positiva de leitora, não apenas no tempo presente (o que ela, efetivamente, faz), mas, acima de tudo, desde os primeiros anos de infância, aspecto que não poderia ser olvidado, principalmente em um curso de capacitação. Há nessa passagem, por exemplo, lembranças – mas também seu quase esquecimento, já que sua inscrição é realizada por meio de uma nota de rodapé! - de livros comprados pelos pais, passeios a livrarias, livros recebidos pelas tias que a visitavam, recomendações maternas para que a televisão fosse desligada e a leitura, enfim, retomada. É somente a partir da recuperação de tais elementos que se torna possível lançar algumas hipóteses acerca da intervenção substitutiva realizada pela escrevente, a fim de se efetuar uma comparação entre os dois acontecimentos discursivos marcados em seu texto.

Com efeito, percebe-se que ela havia optado, inicialmente, pela forma verbal “**passava**”¹⁴⁸, o que colocaria a ação materializada pelo verbo em um tempo mais propício às descrições, porém, ao mesmo tempo, marcado por um traço de incompletude, de imprecisão e de simultaneidade entre passado e presente. De forma mais direta, a escrevente procura, através da reformulação proposta, dar limites mais precisos a esse convívio com a leitura, iniciado num período de nossa vida em que tal prática, pelo menos espontaneamente, não é

¹⁴⁷ Entre essa referência e o texto há duas formas bem claras de delimitação: uma linha de separação e o asterisco (*). Trata-se, portanto, de um trecho de referência que cumpre uma função paratextual.

¹⁴⁸ Ela não chega a terminar a escrita do verbo, mas há na palavra um contorno característico que aponta para a visualização gráfica típica do grafema “v”.

muito comum. A tal propósito, vale atentar para o uso que ela faz do advérbio “já”, que, ao estabelecer uma relação de anterioridade, contribui para ressaltar a sua pretendida inserção precoce nesse valorizado mundo da leitura. Além disso, lembremos que o chamado *pretérito imperfeito* é o tempo cuja ação “prolongada ou repetida com limites imprecisos, ou não nos esclarece sobre a ocasião em que a ação terminaria ou nada nos informa quanto ao momento do seu início” (Said Ali, *apud* Bechara, 2004: p.278).

Com efeito, a substituição realizada pela escrevente aponta para outra direção, cujo objetivo é delimitar, de forma precisa, dois diferentes tempos, “fixando e enquadrando a ação verbal dentro de um espaço temporal determinado”(Said Ali, *apud* Bechara, *idem, ibidem*), envolto pelo traço de completude de que somente os tempos verbais situados no pretérito perfeito são capazes.

Desse modo, a alteração operada pela escrevente (“**cheguei a passar**”), ao trazer para seu texto um acontecimento discursivo marcado por esse traço de acabamento, de uma ação iniciada e concluída em um tempo mais claramente definido, contribui para delimitar duas diferentes temporalidades e permite, ainda, a consideração do próprio processo de constituição desse gênero discursivo, perpassado não somente pelas diferentes vozes temporais que o constituem e o instabilizam – aspecto marcado no modo pelo qual a escrevente lida com a inscrição dessas diferentes temporalidades -, mas, particularmente, pelo modo como o esquecimento, atravessando a materialidade do memorável, também se inscreve em seu processo constitutivo.

Longe de ser depreensível apenas mediante a consideração dos episódios de reformulação textual, a análise dos memoriais permite delimitar ainda outro modo *marcado* de inscrição do esquecimento, a partir de um funcionamento discursivo desde sempre inscrito em seu processo constitutivo. Trata-se das diversas formas de distanciamento que, assumidas pelas escreventes em relação ao memorável, trazem ao terreno movediço do processo de constituição do gênero os instáveis contornos de um diálogo forjado nos tênues limites entre a lembrança e o esquecimento.

Mostro, de início, um quadro que contempla esse mosaico de procedimentos que, utilizados pelas escreventes, conferem ao gênero a singularidade de um discurso feito de retalhos que, entre o que se lembra e o que se esquece, juntam-se para dar certo feitio ao processo de tessitura dos memoriais.

Quadro 10: Distribuição de ocorrências de esquecimento marcado (sem processo de reescrita) no *corpus*:

Esquecimento/modos de inserção/traço semântico	Número de ocorrências	Porcentagem
Modalização	50	44,64%
Negação	23	20,53%
Oposição	14	12,5%
Referência lexical	10	8,9%
Vaguidade	08	7,14%
Persistência	07	6,25%
Total	112	100%

A leitura acima permite observar que são bastante diversificados os procedimentos através dos quais os memoriais inscrevem em seu processo constitutivo a presença marcada do esquecimento, que irrompe, em sua relação dialógica com as lembranças, de fronteiras marcadas por “zonas de sombra, silêncios, não-ditos” (POLLAK, 1989). Constituindo-se, pois, a partir dessa necessária intervenção do esquecimento, que emerge a todo instante em seu fio textual-discursivo, o gênero memorial parece integrar aquele rol de enunciados, em cuja emergência – profundamente instável – percebe-se a imbricação de domínios contrários que, no entanto, fundem-se, a fim de que o passado possa ser reconstruído.

Utilizo como primeira evidência desse aspecto característico do gênero a recorrência de uma marca formal que representa um traço estável de seu processo constitutivo: a presença dos verbos mnemônicos ‘**lembrar**’ e ‘**recordar**’. Com efeito, esses verbos são utilizados 169 vezes pelas escreventes, surgindo em 80,95% de todos os textos produzidos. Apenas 16 textos não atestam essa ocorrência estável, contínua, cuja função principal é ancorar a produção memorialística no instante correspondente ao de sua enunciação.

Percebe-se, assim, que, de um lado, essa ancoragem representa um recurso referencial que, fincado no presente, de modo a conferir um mínimo de estabilidade ao discurso, lança-se em direção ao passado. Por outro lado, assumo a percepção do instável precisamente a partir do modo como o esquecimento atravessa essa aparente zona de conforto das lembranças, relativizando-a e conferindo contornos de instabilidade ao processo de escrita do gênero. Mostro um primeiro exemplo referente aos casos em que o esquecimento surgiu mediante um procedimento de modalização das lembranças. Vejamo-lo:

“[...] acredito que estava no nível pré-silábico [...]” (T.27, grifo meu).

Aqui, a escrevente assume um distanciamento em relação a suas lembranças de alfabetização mediante um verbo modalizador epistêmico que, por contraste, aponta para a presença de um zona recoberta por um esquecimento constitutivo. As lembranças são, deste modo, perpassadas por uma convicção relativizada e colocada de braços dados com a própria incerteza, como se sua reaparição no curso do memorial não pudesse emergir de outra forma que não aquela revestida por uma ausência igualmente significativa.

Outras vezes, esse esquecimento irrompe em sua plenitude de equívoco, como se percebe no exemplo abaixo:

“No ano seguinte, passei para outra professora se não me engano [...]” (T.48, grifo meu).

Três ocorrências atestam essa forma de marcação do esquecimento, cuja singularidade encontra-se no fato de ser trazida para o processo de escrita a materialização do erro e da falta. Nestes casos, não se trata de um arroubo de sinceridade da escrevente, como se ela desejasse ser honesta em relação ao que diz¹⁴⁹, mas sim de um funcionamento discursivo inscrito no próprio processo de produção do gênero, em cuja expressão (‘se não me engano’) repousa essa falha constitutiva, marca de instabilidade na qual os gêneros memorialísticos se assentam.

Gênero, portanto, construído na fronteira entre lembrança e esquecimento, os memoriais tornam-se, por vezes, espaço da dúvida, como se depreende do exemplo a seguir:

“Talvez, esta minha querida professora [...]” (T.46, grifo de minha autoria).

¹⁴⁹ O mesmo procedimento parece ocorrer nas ocasiões em que, ao relembrar de acontecimentos muito distantes no tempo, algumas pessoas quebram (e, por assim dizer, instabilizam) inesperadamente o fluxo de suas lembranças e dizem: “Minto! Não foi desse jeito”. Naturalmente, nesses casos, não se trata de uma autodenúncia por parte do falante, mas sim de uma forma de materialização até certo ponto recorrente, cujo funcionamento se vê, a todo momento, constrangido por zonas de esquecimento as quais, contraditoriamente, tornam possível o trabalho da memória.

No caso acima, o esquecimento refluí numa zona fronteira entre a possibilidade da certeza e da hesitação, cujos contornos de instabilidade encontram-se na própria marca prosódica recuperável pela pausa instituída pela vírgula utilizada pela escrevente, mas também pela posição de proeminência ocupada pelo advérbio, que destaca o valor assumido pela dúvida no processo constitutivo do memorial.

Outra forma de inscrição marcada do esquecimento dá-se por meio de um recurso que, presente em 20,53% das ocorrências, mostra-se emblemático desse funcionamento constitutivo dos memoriais: a negação. Mostro um exemplo ilustrativo desse caso:

“Não me lembro da alfabetização”. (T.37).

Trata-se, aqui, de um funcionamento dialógico que, fundando-se na recusa da possibilidade de lembrança, acaba por inscrever duas vozes na forma composicional do enunciado: uma que nega, de modo peremptório, as lembranças dos tempos de alfabetização, marcando-se como voz do esquecimento; e outra que, ao insinuar-se pelas frestas da heterogeneidade discursiva e “colocada em cena no seu próprio discurso” (DUCROT, 1987: p. 204), traz uma voz alheia que afirma essa mesma possibilidade. Tal procedimento discursivo, largamente presente nos memoriais, atesta esse convívio instável entre lembrança e esquecimento e contribui, ainda, para que se possa apreender outro modo de percepção da instabilidade genérica.

Além disso, é importante ressaltar, no que se refere a esta particularidade de marcação do esquecimento, o caráter não apenas subjetivo desse tipo de funcionamento, uma vez que ele parece materializar uma resposta direta à proposta de escrita formulada pelo curso, como também sua natureza polêmica, já que o enunciado faz com que circulem duas vozes – uma a recusar as lembranças e outra a aceitá-las – muito provavelmente atreladas ao próprio posicionamento (em muitos casos, desfavorável) que as escreventes assumem em relação às práticas pedagógicas de seu passado escolar.

Em alguns casos, 12,5% das ocorrências, os memoriais materializam outro modo singular de marcação do esquecimento: a oposição. Mostro um exemplo destes casos:

“Não sei na verdade, mas só sei que não foi muito” (T.09).

Seis (06) enunciados projetam nos memoriais essa construção binária que, ao estabelecer a oposição de dois argumentos, se forja nos limites entre o que se sabe e o que não se sabe. Popularizada por um dos personagens de *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, a oposição estabelecida pelos enunciados “**não sei x só sei que**” parece extrair sua força argumentativa justamente desse contraste que, a um só tempo, nega e afirma as lembranças. Contudo, enquanto na obra ficcional esse recurso cumpria, por parte do personagem, uma função defensiva, na medida em que servia para que este relativizasse os limites entre as verdades e as mentiras contadas; nos memoriais, esse procedimento apresenta contornos bastante diferentes, uma vez que ele se define como um dos modos de inscrição do processo constitutivo de um gênero de entremeio, fronteiro, construído, por assim dizer, na interface entre lembranças e esquecimentos.

Assim, não se trata de uma simples negação, de uma invasão, digamos, direta da espessura corrosiva do esquecimento, mas sim de uma forma a partir da qual essa relação instável ganha, no tocante ao processo de escrita dos memoriais, uma materialidade contrastiva, à maneira de uma balança em cujos pratos repousassem, cada qual exercendo seu respectivo peso em um dos lados, as forças centrípeta e centrífuga da lembrança e do esquecimento. De todas as formas vistas até agora, este representa o funcionamento que mais aproxima, em um mesmo plano enunciativo-discursivo, essas forças contrárias, de cuja tensão vive e se constitui o gênero memorial.

Em alguns casos (8,9% das ocorrências), atravessando sua materialidade e aninhando-se em seu processo constitutivo, o esquecimento marca-se na escrita dos memoriais mediante a referência das escreventes à própria forma lexical mais definidora desse modo de percepção de sua instabilidade: o verbo ‘esquecer’. Na maior parte das vezes, trata-se de uma inscrição que, embora reconhecendo seu impacto sobre as lembranças, procura desalojar – por meio de sua recusa - o poder do esquecimento. Vejamos um exemplo deste tipo de ocorrência:

“Esta professora jamais vou esquecer” (T.83).

Neste caso, observa-se que a escrevente marca duplamente em seu enunciado a possibilidade do esquecimento, uma vez que, ao lado da própria remissão lexical de que se vale, ela faz circular uma voz que admite a possibilidade de certas professoras serem, voluntariamente, esquecidas por seus alunos. Assim, ao dizer “**esta professora**”, a escrevente lança na vala sombria do esquecimento todas as demais que passaram por sua vida e que não lhe deixaram uma boa recordação. Além disso, o advérbio “**jamais**”, ao estabelecer os contornos de tempo a que toda memória se sujeita, coloca novamente em cena essa linha tênue que demarca as frágeis fronteiras entre a lembrança e o esquecimento, já que sua utilização faz referência ao fato de que o tempo traz consigo a possibilidade de esquecimento.

Ainda em relação a estes casos, a referência lexical também surge de um modo um pouco diferente. Tomo o excerto a seguir como exemplo:

“Ah! ia esquecendo da sabatina de tabuada!” (T.68).

No excerto, embora o esquecimento invada o tecido memorial mediante a irrupção instabilizadora do próprio verbo, há por parte da escrevente um movimento de resistência a essa força que, arrojando-se em seu texto, quase a faz *esquecer* de um acontecimento que merecia, de sua perspectiva, ser trazido à lembrança. A emoção desse gesto, que parece empurrar o esquecimento para um segundo plano, encontra-se marcada na expressão emotiva com que a escrevente, ao utilizar-se de interjeições e sinais de exclamação em seu enunciado, celebra essa espécie de vitória que o ato da lembrança representa no processo de escrita do memorial. Ao menos no plano enunciativo-discursivo, é possível triunfar sobre o esquecimento.

A escrita dos memoriais atesta, ainda, um modo bastante peculiar de marcar a presença desse traço constitutivo do gênero. Trata-se das ocorrências em que as escreventes assinalam, por meio do uso de um adjetivo (“**vaga**”), o caráter indefinido e a dificuldade de reconstrução das lembranças. Conquanto esse recurso também possa ser contemplado como extensivo às modalizações, prefiro conceder-lhe certa autonomia em relação às demais formas

de marcação, já que tal procedimento ocorre, exclusivamente, mediante a utilização de uma palavra que acentua a instabilidade na própria escolha realizada pelas escreventes. Tomemos um exemplo para análise:

“Tenho vaga lembrança” (T.38, grifo meu).

Considerando a totalidade de textos que compõem o *corpus*, é relativamente grande o número de escreventes (quase 10%!) que se utiliza dessa palavra para delimitar uma espécie de *margem de esquecimento* dentro da qual seria necessário envolver as lembranças. O próprio traço semântico dessa palavra, ao remeter ao que é inconstante e volúvel, destaca o caráter instável das lembranças - e, conseqüentemente, do gênero – ao trazer para seu processo constitutivo essa característica de imprecisão e indeterminação, a partir da qual os memoriais emergem e são trazidos ao presente.

Um último caso de esquecimento *marcado* dá-se a partir de um tipo de funcionamento que acentua o caráter de manutenção e preservação das lembranças. Trago um exemplo característico desse tipo de ocorrência:

“Ainda lembro como se vestia [...]” (T.71).

No excerto acima, eminentemente descritivo, a escrevente faz referência a sua primeira professora, bem como à “**grande importância**” que esta representa em sua vida escolar. A utilização do advérbio de tempo busca conservar esta imagem reconstruída pela escrevente, de modo a protegê-la contra a corrupção imposta pelo tempo e pelo esquecimento. Uma vez mais, portanto, as lembranças vêm à tona revestidas de sua perigosa contraparte que, mesmo não as impedindo de ressurgir em forma de memórias, mantém-nas sempre de sobreaviso, sob o incômodo perigo de serem esquecidas...

4.4 O (instável) encontro dos tempos: a inscrição dos *espaços de intermemória*

Neste tópico, mostrarei alguns episódios da instabilidade que presidem o processo constitutivo do gênero, situando-os naquilo que chamo de o “encontro dos tempos” nos memoriais. Tomo essa expressão de empréstimo a Bosi (2000), que, ao analisar o modo como esse aspecto se imprime na materialidade dos textos poéticos, chama a atenção para o fato de que “todo texto é uma produção multiplamente constituída por vários tempos [...] descontínuos, díspares, rotos, tempo ondeante ou cíclico da expressão sonora ou ritmada” (p.122).

Mesmo sabendo que o autor restringe suas considerações aos discursos poéticos, defendendo que os memoriais produzidos pelas professoras, sobretudo em função dessa mesma multiplicidade de tempos a organizar sua constituição, também colocam em evidência essa heterogeneidade temporal, principalmente no modo como algumas categorias gramaticais marcam a convivência de diferentes tempos em seu fio textual-discursivo.

Assumo, pois, esta confluência temporal, resultante do diálogo que o gênero trava com o passado e com o presente, como outra forma de percepção da instabilidade genérica dos memoriais. Aqui, a descontinuidade entre diferentes temporalidades, intervenientes no plano discursivo dos memoriais, pode ser considerada como decorrente da instalação daquilo que doravante passo a chamar de *espaço de intermemória*, isto é, uma forma peculiar de inscrição memorial que capta, a um só tempo, o trânsito de dois diferentes regimes temporais: um situado no passado, fonte das lembranças abarcadas pelas escreventes; outro, situado no presente, mediante o qual as lembranças são ressignificadas por elas em função das diferentes posições enunciativas assumidas.

Para flagrar o movimento cambiante desse discurso feito de oscilações no tempo e mostrar como ele se desenvolve em suas distintas temporalidades, tomarei como ponto de partida não apenas determinadas marcas verbais que indiciam a presença da instabilidade, já marcada na utilização dessa categoria, como também outras formas de inscrição – por exemplo, o uso recorrente do advérbio ‘hoje’ –, cuja materialização no *corpus* assinala o modo como se dá o encontro do sujeito em meio a essa multiplicidade de diferentes tempos que os memoriais acionam em seu processo constitutivo. Vejamos um primeiro exemplo:

“Agora eu tinha meu caderno, meus lápis, minha cartilha, etc” (T.24).

No exemplo - em que a escrevente relembra os momentos que antecedem seu primeiro dia de aula, focalizando, sobretudo, certos sentimentos, como a ansiedade e o medo, mas também a satisfação por fazer novas amizades e conhecer a professora -, percebe-se a instabilidade no uso do advérbio “agora”, o qual, longe de referir-se a um instante correspondente ao do momento da enunciação, remete a um evento que, situado no nível discursivo das lembranças, a escrevente resgata ao processo de escrita do memorial, não somente atualizando-o, mas também marcando esse traço de permanência¹⁵⁰.

No discurso do memorial, o ‘agora’ não se limita a sua função enunciativa de ancoragem de uma ação num limite espaço-temporal, definido pela coincidência entre a fala de um sujeito e o instante de sua enunciação, já que, rompendo essa barreira que condiciona os enunciados a momentos precisos no tempo, o texto inscreve um funcionamento em que o dizer irrompe justamente desse encontro entre diferentes inscrições temporais, de cujo entrelaçamento a instabilidade é tributária.

Em alguns casos, a convivência entre diferentes temporalidades, ao deixar seus rastros visíveis no próprio processo de escrita dos memoriais, torna-se perceptível e depreensível mediante os procedimentos de reformulação textual realizados pelas escreventes. Tomo o seguinte exemplo para análise:

“[...] acaba (va) por decorar as palavras de cada lição da cartilha” (T.27).

No exemplo, a passagem colocada entre parênteses aponta para uma alteração proposta pela escrevente em seu texto e traz em sua escrita a própria *memória* de releitura e, conseqüentemente, de refacção textual marcada no processo constitutivo de muitos textos. Contudo, longe de representar um simples acréscimo de morfema, a fim de ‘adequar’ a forma utilizada a um tempo verbal mais afeito às descrições, o exemplo contribui, antes, para a percepção de uma zona de instabilidade que, em sua inscrição, materializa a convivência de dois diferentes tempos, marcados no processo de escrita do memorial.

¹⁵⁰ Esse mesmo efeito de sentido é obtido na canção *João e Maria*, de Sivuca e Chico Buarque, em que o advérbio **agora** – conjugado ao uso do verbo ‘ser’, em “Agora eu *era* herói” -, ao representar a fala infantil por meio daquilo que o compositor paulista chamou de “tempo onírico”, faz confluírem temporalidades que, ao se cruzar, evocam momentos distintos situados ora no passado, ora no presente, numa viravolta que fica ao sabor da fantasia infantil que incessantemente se renova.

Com efeito, antes de a passagem citada ser reescrita, após relembrar um episódio de seu processo de ensino-aprendizagem (“**a leitura das lições da cartilha eram diárias [...] o aluno bem sucedido era promovido [...]**”), acomodando, assim, os eventos em um tempo verbal propício ao das descrições, a escrevente ancora o enunciado seguinte no tempo presente (“**acaba por decorar as palavras de cada lição da cartilha**”), situando sua ação de modo contemporâneo ao instante da enunciação.

Essa alteração brusca de tempos verbais - e, aparentemente, ilógica do ponto de vista estritamente gramatical -, ao romper com a continuidade promovida pela sequência de verbos no pretérito imperfeito e inscrever, desse modo, um espaço de instabilidade, encontra-se, a meu ver, num aspecto situado nas próprias condições de produção dos memoriais, uma vez que a presença das professoras em um curso de capacitação assinala seu pertencimento a diferentes espaços enunciativos. Dito de outro modo, o momento da escrita não determina apenas o retorno da escrevente às práticas pedagógicas de seu passado, como aluna, mas também traz para a escrita representações de sua própria prática no presente. Isto é, sua atuação como professora vem representada pela materialização conjunta de pelo menos duas temporalidades que, embora apresentadas como opostas, dão pistas do que é feita a sua prática, ao mesmo tempo, do passado e do presente efetivamente lembrados e do passado e do presente submetidos ao esquecimento. Não se pode, portanto, fiar-se no que permanece e é assumidamente declarado, sem considerar que o recorte do que permanece é fruto do que é recalcado pelo esquecimento.

Essa instabilidade quanto à marcação de diferentes temporalidades não se dá somente no eixo passado-presente, na medida em que é possível a percepção desse convívio instável também no uso de formas verbais situadas apenas no passado dos memoriais. Traço de relativa estabilidade no processo constitutivo deste gênero, a utilização de verbos no passado não só é muito recorrente, como também bastante diversificada, já que a análise do *corpus* permite a observação de todas as categorias verbais que ancoram as ações no momento anterior ao da enunciação. Nestes casos, porém, a instabilidade situa-se nos diferentes posicionamentos que as escreventes assumem em relação a esses momentos de referência pretéritos, o que acaba por gerar, em um mesmo plano discursivo dos memoriais, a convivência de tempos verbais distintos. Mostro um primeiro exemplo:

“Então, ela me disse que seu nome era Maria Helena e que foi minha professora na 1ª série” (T.46).

No exemplo, a escrevente relembra um reencontro com uma antiga professora, o que, segundo ela, ocasionou o reavivamento de sua *memória escolar*. Percebe-se, de início, uma confluência instável de imagens que, sobrepondo duas diferentes visões de uma mesma professora – aquela dos tempos de primário e esta, reencontrada anos depois –, situa a escrevente diante de temporalidades também distintas. Além disso, o próprio enunciado reflete essa multiplicidade de tempos a partir dos quais o memorial se constrói, uma vez que as formas verbais destacadas no exemplo mostram que o passado trazido pela escrevente marca a presença de três diferentes pretéritos, o que já antecipa, ao menos parcialmente, um modo de percepção de instabilidade no gênero, inscrita, aqui, na diversidade temporal que caracteriza seu processo constitutivo.

No entanto, um traço mais forte dessa constituição instável encontra-se no modo como a escrevente utiliza o pretérito perfeito (**‘foi’**) em lugar de outro tempo verbal – o pretérito mais-que-perfeito – que serviria para “indicar uma relação de anterioridade entre o momento do acontecimento e o momento de referência pretérito” (FIORIN, 2008b: p. 158). De minha perspectiva, a explicação para esse aparente equívoco quanto ao uso de um tempo verbal – que, a depender do ponto de vista, transformar-se-ia em mero erro a ser corrigido –, ao mesmo tempo em que se relaciona ao próprio funcionamento de assimilação das formas verbais amplamente utilizadas pela escrevente no pretérito perfeito, localiza-se, sobretudo, no modo como esta assume um posicionamento de maior proximidade em relação ao evento retratado por ela, aproximando, por assim dizer, sua fala do que teria sido a fala de sua professora e, conseqüentemente, materializando em sua escrita aquele que seria o tempo verbal empregado por esta no instante do referido encontro. Em outras palavras, a voz da escrevente retoma, no plano discursivo, a voz de sua antiga professora, com ela quase se confundindo, aspecto que, ao marcar o convívio instável entre dois tempos, aponta, ainda, para a percepção de outro traço da instabilidade no processo de escrita do gênero.

Mostro, a seguir, um segundo exemplo em que esse mesmo tipo de instabilidade ocorre, ainda que em uma perspectiva dialógica um pouco diferente. Vejamo-lo:

“Minha vez de ir para a escola chegou!” (T.59).

Nesse caso, o uso do verbo “chegar” no pretérito perfeito pode ser visto como exemplo de um processo de mudança linguística. Além da ação pontual terminada no passado, esse tempo verbal parece começar a cobrir uma área de significação anteriormente própria do pretérito-mais-que-perfeito (simples ou composto). Ainda que seja uma hipótese bastante plausível, interessa-me explorar o sentido perfectivo de “chegou”.

Neste texto, a escrevente relembra ter sido recusada pela escola por não ter atingido a idade, à época, exigida por lei. Há diversas passagens que, ao denotar esse sentimento de frustração, podem ser depreendidas a partir da presença de enunciados exclamativos (“**decepção total!**”) ou daqueles em que se percebe um acento ainda mais dramático e exagerado, como, por exemplo, “[...] **fui privada do meu sonho de poder ler tantos livros que enchiam meus olhos e minha imaginação na estante de minha casa!**”.

A recuperação desses elementos cotextuais se revela bastante útil em nossa tentativa de compreender a razão pela qual a escrevente, no exemplo acima – particularmente no que se refere à palavra em destaque -, utiliza uma forma verbal (‘**chegou**’) que parece ‘escapar’ de seu enunciado, como se sua inscrição no espaço por ela ocupado contivesse uma falha ou um desacordo em seu nível composicional.

Com efeito, o enunciado anterior (“**finalmente chegou o ano seguinte**”) representa o momento de referência em relação ao qual a escrevente precisaria ancorar o acontecimento por ela aludido (“**minha vez de ir para a escola chegou!**”), o que lhe possibilitaria as seguintes formas, mais estáveis, de construção deste enunciado: a) uma em que o verbo ‘chegar’, no pretérito imperfeito (‘**chegava**’), apresentaria uma simultaneidade em relação ao evento apresentado anteriormente, formando aquilo que Fiorin (*op.cit.*) chama de “um quadro contínuo vinculado ao mesmo momento de referência pretérito” (p.158); b) outra possibilidade – em uma perspectiva estritamente gramatical, a mais *recomendável* – seria ancorar o acontecimento (seu tão sonhado primeiro dia na escola) num momento anterior ao da referência pretérita, isto é, aquele correspondente ao do ano em que ela poderia ser regularmente matriculada, o que materializaria esta ação verbal no pretérito mais-que-perfeito simples ou composto (“**chegara**” ou “**tinha chegado**”, mais afeito ao português falado no Brasil).

A explicação para esse ‘equivoco’ - na verdade, um traço de instabilidade inscrito nas condições de produção do gênero - , não possui uma natureza puramente gramatical, mas sim enunciativo-discursiva, uma vez que a escrevente, ao trazer as lembranças ao mesmo tempo mescladas de frustração e de alegria, traz como representação em seu memorial o enunciado que teria sido produzido por ela naquele instante de satisfação situado em seu passado como aluna – não importando, aqui, se ele corresponde (ou não) a um enunciado verdadeiramente proferido -, o que, ancorando a ação em outro espaço enunciativo, explica a utilização do pretérito perfeito, tempo verbal que “marca uma relação de anterioridade entre o momento do acontecimento e o momento de referência presente” (FIORIN, *idem*: p.152).

Percebe-se, desse modo, até que ponto um aspecto situado em um elemento da construção composicional dos memoriais, em função da singular relação dialógica que este gênero estabelece entre o passado e o presente, age de modo a *desestruturar* seu processo constitutivo, assinalando, assim, outra forma de percepção da instabilidade do gênero em seu processo de emergência.

Outro modo de observar a instabilidade, ainda a partir dessa perspectiva dialógica que estabelece um espaço de *intermemória*, encontra-se na presença recorrente do advérbio de tempo “**hoje**”. Traço que assume uma relativa estabilidade no processo constitutivo dos memoriais, não apenas pela ocorrência significativa no *corpus*, mas, principalmente, por conta de sua função composicional atrelada à necessidade de fixação no presente que todo gênero memorialístico carrega, a instabilidade dessa marca formal localiza-se no fato de que, na maior parte das ocorrências, sua inscrição não corresponde a uma mera ancoragem temporal do ato de enunciação, isto é, o referido advérbio não é utilizado pelas escreventes tão-somente para estabelecer a coincidência entre os momentos de referência presente e aquele da enunciação, na medida em que, tendo em vista um aspecto específico do funcionamento discursivo do gênero memorial – qual seja, o diálogo inescapável entre passado e presente -, sua presença no material assume variadas nuanças discursivas, de cuja observação a análise não pode eximir-se.

O quadro, a seguir, mostra o total de ocorrências no *corpus* dessa marca formal, bem como os diferentes traços semânticos a ela associados:

Quadro 11: Total de ocorrências do advérbio ‘hoje’ no conjunto de textos do *corpus* e seus respectivos traços semânticos:

Traço semântico	Nº de ocorrências	Porcentagem
Continuidade	21	38,88%
Oposição	20	37,03%
Comparação	08	14,81%
Ancoragem dêitica	05	9,25%
Total	54	100%

De fato, a ocorrência do advérbio ‘hoje’ no conjunto dos memoriais é acentuada (54), principalmente se observarmos que 33 escreventes (39,28%) se utilizam dessa marca formal durante a escrita de seus textos, o que caracteriza sua reinscrição como um traço de relativa estabilidade em seu processo constitutivo.

O quadro permite observar, ainda, que sua presença no *corpus* presta-se menos para o estabelecimento da ancoragem do ato enunciativo a uma coordenada espaço-temporal do que para a inscrição de diferentes valores discursivos, o que, ao permitir que vislumbremos nessa variação de matizes os primeiros traços de instabilidade, também faz ecoar as observações de Maingueneau (2004) para quem, em uma perspectiva que considere o discurso, “não se pode contentar em relacionar a dêixis a uma ambiência puramente empírica, sendo preciso considerar a situação pertinente para o gênero de discurso referenciado” (p. 148).

Isto posto, convém salientar que: *a)* a consideração dessa marca formal – e, conseqüentemente, de sua presença instável no processo constitutivo do gênero - deve ser tomada a partir de uma singularidade que, inscrita nos memoriais, remete à relação dialógica entre passado e presente; *b)* uma marca relativamente estável no processo constitutivo de um gênero também possui frinchas a partir das quais se podem observar seus traços de instabilidade.

Trago um primeiro exemplo para análise, representativo dos casos em que o advérbio ‘hoje’ assume seu traço semântico mais recorrente, o de continuidade. Observemo-lo:

“Até hoje sou capaz de sentir o cheiro de minha lancheira” (T.79, grifo meu).

Conforme vimos, 38,88% das ocorrências da palavra “hoje” em todo o *corpus* apresentam esse traço que, imbricando passado e presente, inscreve um efeito de sentido de permanência e de continuidade. No exemplo, bastante comum no *corpus*, a escrevente faz remissão a um dos textos da coletânea que trazia um trecho da obra *Em busca do tempo perdido*, de Marcel Proust, no qual o narrador relembra o impacto causado pelo aroma agradável das *madeleines* mergulhadas numa xícara de chá, o que lhe restitui, quase de forma instantânea, as lembranças de sua infância. Temos, assim, já a partir desse diálogo estabelecido pela escrevente, um modo de percepção da instabilidade no processo constitutivo do gênero, uma vez que, enquanto no excerto do escritor francês, um aspecto situado no presente transporta o personagem para seu passado, na passagem da escrevente, inversamente, é o passado que, retornando, persiste como intermemória no tempo presente.

Essa defasagem em seu nível *leitoral* remete a um dos regimes de genericidade que, apontados por Adam e Heidmann (2011), diz respeito ao fato de que “o plano de leitura/escuta-interpretação de todo texto é afetado, ao longo da história de sua recepção, pelas diferentes grades interpretativas que lhe são aplicadas” (p.19), o que, ainda segundo os autores, representa um regime mais aberto às instabilidades que afetam a constituição de um gênero.

Além disso, embora tenha se constituído como um elemento de relativa estabilidade, já que quase 40% dos textos registram a presença dessa marca formal, a instabilidade desse tipo de ocorrência situa-se em um funcionamento discursivo que procura aproximar, numa pretensão de perenidade, o passado e o presente no processo constitutivo do gênero. Assim, ao ancorar-se no aspecto durativo da preposição ‘até’, a *estabilidade* do advérbio ‘hoje’ sofre um deslizamento de sentido que, neste caso, tem como principal efeito a caracterização de uma espécie de liame a estabelecer a relação fronteira entre dois tempos que, em sua ilusão de permanência, se reencontram na escrita do memorial.

Contudo, nem todas as inscrições dessa marca formal assinalam a continuidade, a permanência ou, antes, esse modo de reencontro integrador entre o passado e o presente; ao contrário, algumas ocorrências seguem um caminho inverso, na medida em que, ao inscrever um movimento de oposição a esse passado, instituem uma *cartografia discursiva* baseada naquilo que Courtine (2006a) chama de “lógica de repartição aplicada aos territórios da memória” (p.101), a partir da qual as escreventes procuram construir determinadas

demarcações territoriais por meio da dualidade passado x presente. Mostro, abaixo, um exemplo:

“[...] porque hoje com escova progressiva e sem bobs no cabelo [...]” (T.20, grifos da escrevente).

37,03% das ocorrências apresentam esse tipo de variação quanto ao uso do advérbio ‘hoje’ no processo de escrita dos memoriais, em cuja materialização se percebe um traço de oposição entre dois tempos. No exemplo, ao utilizar a palavra de efeito mnemônico “**bobs**”, a escrevente remete a uma técnica de alisamento dos cabelos que, utilizada por sua ex-professora, é apresentada como característica de um tempo visto por ela como distante e contraposto aos modos mais atuais de realização desse efeito estético, cuja tentativa de captação materializa-se no emprego da expressão “**escova progressiva**”.

A contraposição desses dois tempos – que, até pelo destaque gráfico conferido pela escrevente, se reencontram, mas em direções contrárias, como veremos -, é estabelecida pelo diferente funcionamento assumido, neste texto, pelo advérbio temporal ‘hoje’, que, ao irromper no processo de escrita, promove uma espécie de cisão e de ruptura entre os dois tempos evocados. E mais: a instabilidade, perceptível na movência discursiva dessa marca formal, também nos permite enxergar a tensão entre duas formações ideológicas depreensíveis no modo como o sujeito do memorial inscreve em seu texto um tipo de pertencimento que lhe proporciona um traço de modernidade que, para além de relacionar-se apenas ao domínio da estética feminina, estende-se à própria participação da escrevente num domínio de sentido que privilegia práticas pedagógicas mais atualizadas.

Com efeito, várias são as passagens em seu texto que aludem de forma negativa a certos procedimentos pedagógicos de sua antiga professora, como, por exemplo, o momento catártico em que a escrevente descobre, decepcionada, que “**a tia da escola fumava!**” ou, ainda, que esta professora, como punição, passara-lhe um exercício que consistiu na repetição exaustiva de uma palavra grafada incorretamente.

Tal procedimento, por contraste, lança a sua professora do período de alfabetização um traço de obsolescência, cujo emprego da palavra ‘**bobs**’ representa tão-somente um leve indício, uma vez que aquilo de que a escrevente procura distanciar-se situa-se, mais

apropriadamente, no nível de uma prática pedagógica considerada por ela antiquada (portanto, num nível discursivo), o que, no limite, principalmente por tratar-se de um curso de capacitação, render-lhe-ia uma avaliação, de seu ponto de vista, mais positiva e satisfatória.

Assim, para além de meras escolhas de um sujeito que enuncia do alto de sua liberdade assistida, o que temos, também no discurso dos memoriais, é um sujeito que, como bem destaca Courtine (*op.cit.*), produz seus enunciados a partir de “regras discursivas que restringem e orientam suas possibilidades de predicação” (p.75), restrição que, a meu ver, não apenas determina a inscrição do sujeito em diferentes modos de enunciação, mas também a instabilização dos recursos linguísticos por ele utilizados.

Em 14,81% das ocorrências, o advérbio “hoje” surge com um traço semântico de comparação, o que, novamente, ainda que sob uma diferente perspectiva, coloca em relevo o encontro desses dois tempos constitutivos do gênero: o passado e o presente. Mostro, abaixo, um exemplo representativo desse tipo de incidência:

“Quando, no primeiro dia de aula, me lembro como se fosse hoje” (T.13, grifo meu).

Neste tipo de ocorrência, a escrevente, ao trazer para a escrita do memorial a lembrança de sua primeira professora, realiza a aproximação de dois tempos mediante a utilização de um operador discursivo (“**como**”) – mas, ainda, por meio do uso de um verbo em seu modo subjuntivo - que, ao modalizar o funcionamento do advérbio ‘**hoje**’, como que lança as lembranças nos instáveis contornos que limitam o passado e o presente, acarretando um efeito de cambiante atualização.

Azeredo (2008), ao abordar essa forma de construção, observa que “esse tipo especial de comparação modal indica que o conteúdo da oração comparativa é tomado como coisa irreal ou hipotética” (p.338). Sem negar essa leitura, que inscreve esse tipo de comparação no plano das hipóteses, acrescento que a instabilidade dessa marca formal encontra-se no fato de que toda comparação se estabelece num limite muito tênue que, ao um só tempo, aproxima, mas também separa, dois diferentes domínios. Em outras palavras, em um processo comparativo, existe uma aproximação de elementos que apresentam características similares, mas também a existência de certos traços que escapam dessa

tentativa de circunscrição de similitudes, ficando, por assim dizer, à margem desse mesmo processo como resíduos diferenciais. Ademais, o reconhecimento de que a lembrança se dá “como se fosse hoje” corresponde à constatação de que a memória de mais longa duração se dá, na atualidade, como se fosse memória de curta duração. Uma vez mais, a saliência de um fato faz que passado e presente e os dois tipos de memória que lhes seriam correspondentes ganhem mobilidade em função de uma determinada valoração. Esta, além disso, instala a instabilidade entre eles.

Destarte, a presença do advérbio nesse modo particular de enunciação (“**como se fosse hoje**”) coloca em cena um tipo de funcionamento que inscreve o memorial em questão num espaço discursivo que, ao dispor dois tempos sob um prisma comparativo, desloca o processo das *memórias* para um domínio de incertas aproximações, já que o passado apenas pode irromper não somente como hipótese em um processo constitutivo, mas também como marca de uma *relativa* instabilidade.

Um último caso que trago para esta análise do advérbio ‘hoje’ diz respeito aos 9,25% de ocorrências em que essa marca formal estabelece uma efetiva ancoragem da situação de fala, uma vez que coincidem, no plano temporal presente, “o momento do evento descrito e o ato de enunciação que o descreve” (FIORIN, *op.cit.*, p.42). Trago, abaixo, um caso ilustrativo desse tipo de inscrição:

“Hoje não pude estar junto com vocês” (T.65, grifo meu).

No exemplo, a utilização do advérbio em destaque faz coincidir o ato enunciativo (a escrita do memorial) com o momento do evento descrito (o dia do curso de capacitação), no qual o texto deveria ser apresentado. Neste caso, a ancoragem espaço-temporal explica-se em função de a escrevente ter apresentado seu memorial a partir da cenografia de uma carta pessoal, aspecto que, ao instabilizar o processo de escrita do gênero e instaurar uma diferente forma de diálogo com seu interlocutor, traz ao seu texto a necessidade de uma nova

configuração composicional, de cuja inscrição a presença dos elementos dêiticos em seu texto são os indícios mais visíveis¹⁵¹.

Particularizando a análise para o diálogo entre os elementos *estáveis* e *instáveis*, há que se destacar que outro aspecto singular desse tipo de ocorrência situa-se no fato de que um traço de estabilidade associado aos usos mais frequentes do advérbio ‘hoje’ refere-se à já mencionada ancoragem que ele inscreve entre o momento de um dado evento e seu respectivo ato enunciativo. Em contrapartida, os traços instáveis associados a essa mesma marca formal seriam perceptíveis em todas aquelas ocorrências que, ao escapar de um aprisionamento em uma referência espaço-temporal mais restrita – cujo limite, digamos, seriam as vinte e quatro horas de um dia –, possibilitariam, já que inseridas em uma perspectiva discursiva, surpreender a instabilidade nesse movimento (des)contínuo em que língua e história estabelecem uma inelutável e mútua confluência e remetem a ciclos temporais mais amplos e de contornos mais imprecisos¹⁵².

Contudo, no que diz respeito à presença do advérbio ‘hoje’ no processo de escrita dos memoriais, a especificidade do *corpus* mostra um movimento inverso nessa relação entre estabilidade e instabilidade, já que o traço instável de sua ocorrência, isto é, a percepção de um ponto de ruptura dentro de um domínio estável, sua irrupção enquanto acontecimento, situa-se na utilização do advérbio como elemento responsável pela ancoragem temporal do evento de fala. Dito de outro modo, no tocante ao uso do advérbio ‘hoje’, a marca de estabilidade é sua presença nos memoriais como elemento discursivo e não enunciativo. De minha perspectiva, tal singularidade se deve às condições de produção específicas de um gênero discursivo que, para além de uma circunscrição em um quadro mais limitado de tempo, constitui-se a partir de um diálogo ancorado em temporalidades mais abrangentes e, por isso, descontínuas, que abarcam recortes temporais mais amplos desse reencontro entre o passado e o presente.

Um último aspecto que trago para as análises deste tópico, onde abordo um tipo de funcionamento discursivo a partir do qual se dá aquilo que chamo de *espaços de*

¹⁵¹ Remeto o leitor à análise já realizada deste texto no capítulo “As vozes da memória”, onde faço uma leitura mais detalhada dos aspectos concernentes à sua instabilidade genérica, tratando, especificamente, da cena de enunciação.

¹⁵² Um exemplo dessa fluidez, que considero representativa de um traço instável, encontra-se em enunciados do tipo “**Hoje em dia, as crianças não gostam mais de ler**”, cuja apreensão temporal torna-se mais difícil pela própria imprecisão de suas fronteiras históricas. Um exemplo contrário, que traz delimitações mais nítidas e mais estáveis dessas mesmas fronteiras, temos em enunciados do tipo “**Hoje, não irei à escola**”.

intermemória no processo constitutivo dos memoriais, refere-se ao uso que as escreventes fazem do sinal de parênteses. Ao abordar o uso desse sinal, Catach (1994) relativiza sua inscrição no domínio do texto ao afirmar que:

“os parênteses servem para intercalar, não importando em que lugar da frase [...], um segmento que não deve ser tomado como parte da sequência normal do discurso, não sendo indispensável nem a sua construção nem a seu sentido¹⁵³” (p.73).

Esse caráter prescindível associado à utilização dos parênteses relaciona-se ao fato de os enunciados delimitados por este sinal gozarem de uma relativa independência sintática, o que permite seu destacamento da horizontalidade textual sem prejuízo do (s) enunciado (s) remanescente (s). No entanto, do ponto de vista enunciativo-discursivo, a inscrição desse *discurso no discurso*, ao contrário do que faz supor sua dispensabilidade sintática, torna-se bastante relevante, na medida em que os parênteses “acolhem frequentemente o elemento mais significativo e o mais expressivo da mensagem¹⁵⁴” (CATACH, *idem*: p.74).

Ao que parece, já se encontram nessas reflexões alguns indícios de instabilidade depreensíveis no próprio modo de funcionamento de um sinal, cuja principal característica é a de delimitar o (des)encontro de dois discursos que, conforme destaca Dahlet (2003), abrem-se “a dois sentidos simultaneamente¹⁵⁵” (p.126).

Além disso, depreende-se uma zona de instabilidade no ‘isolamento’ proporcionado por sua forma peculiar de inscrição, o que, particularmente no que se refere ao *corpus* desta pesquisa, coloca em evidência um funcionamento estabelecido em dois diferentes níveis: a) na própria linearidade dos textos, porquanto sua presença instaura, por assim dizer, uma ruptura que segmenta o texto, irrompendo ruidosamente em sua ordenação sintática – sua própria forma de materialização gráfica é reveladora desse caráter invasivo -, e estabelecendo

¹⁵³ « Les parenthèses servent à intercaler, à n’importe quel endroit de la phrase [...] un segment qui ne doit pas être pris dans le déroulement normal du discours et n’est pas indispensable à sa construction et à son sens ».

¹⁵⁴ « [...]apportent souvent l’élément le plus lourd et le plus expressif du message ».

¹⁵⁵ « [...]en l’ouvrant à deux sens simultanément ».

dois diferentes espaços de leitura; b) a irrupção desse sinal na ‘tranquilidade’ sintagmática dos memoriais também permite considerar um funcionamento verticalizado, neste caso, como ‘borda discursiva’, a partir do qual torna-se possível a delimitação de diferentes espaços enunciativo-discursivos que apontam, dialogicamente, para a existência de diversos modos de inscrição não somente do tempo, mas também do espaço e de outras vozes no processo constitutivo do gênero. Em outras palavras, para além de seu aspecto meramente textual, a presença dos parênteses representa um acontecimento que permite apreender a deslinearização do texto a fim de “restituir sob a superfície lisa das palavras a profundidade complexa dos índices de um passado” (COURTINE, 2006a: p.92).

No que diz respeito às ocorrências deste sinal no conjunto de textos que compõem o *corpus*, pode-se apreender o funcionamento discursivo dos parênteses em três domínios metodológicos de análise, a partir dos quais consideramos o processo de constituição dos memoriais. Mostro, de início, um quadro que contempla a totalidade dessas ocorrências:

Quadro 12: Número de ocorrências do sinal de parênteses e sua distribuição nos domínios de voz, tempo e espaço:

Domínio de ocorrência	Nº total de ocorrências	Porcentagem em relação ao total de ocorrências
Tempo	40	47,05%
Voz	39	45,88%
Espaço	06	7,07%
Total	85	100%

A presença dos parênteses no *corpus* representa um traço de relativa estabilidade no processo constitutivo do gênero, já que 40,47% das escreventes se valem desse sinal de pontuação durante a escrita de seus memoriais. Acima, observa-se que a maior parte das ocorrências tem por objetivo circunscrever a irrupção das diversas vozes discursivas que povoam o gênero, bem como, ainda, para estabelecer o encontro entre diferentes temporalidades e espacialidades no processo de escrita do gênero. Defendo que a percepção da instabilidade genérica, quanto ao uso dos parênteses, encontra-se, num primeiro momento, na própria singularidade de um funcionamento atrelado a um aspecto específico das condições de produção do *corpus*, a partir do qual se pode observar uma utilização *sui generis* deste sinal nos textos produzidos pelas escreventes: o espaço de exclusão. Neste tipo de ocorrência, o instável se encontra na insurgência à revelia de um determinado termo, o qual,

possivelmente detectado após releitura, é posto de lado com o auxílio do sinal de parênteses, sem, no entanto, desaparecer totalmente. Em outros termos, a instabilidade marca-se, aqui, na convivência entre o dito e o não-dito. É o que mostra o exemplo a seguir:

“Quando minha mãe chegou a professora falou (minha) que eu queria” (T.26).

O exemplo acima, representativo das 7,07% das ocorrências dos parênteses no domínio espacial dos memoriais, ilustra um episódio em que este sinal materializa um procedimento de reformulação da escrita, delimitando, por assim dizer, uma palavra que a escrevente mantém ‘afastada’ do seu discurso, ainda que os rastros de sua presença tenham permanecido visíveis em sua materialidade textual. Portanto, neste caso, os parênteses funcionam como o delimitador de um espaço exclusor entre o que a escrevente traz ao plano textual-discursivo do memorial e o que ela procura manter a sua margem, criando, assim, um singular convívio entre contrários, na medida em que são tênues os contornos fronteirços (e parentéticos!) que separam o ‘dentro’ e o ‘fora’ textuais.

Essa convivência entre o que se pretendeu afastar e o que permaneceu no processo de escrita aponta para um movimento de instabilidade localizado num aspecto específico das condições de produção dos memoriais, de vez que quase 70% das professoras manuscreeveram seus textos em vez de digitá-los, razão pela qual a inscrição entre parênteses também serve para evitar a reescrita. Trata-se, portanto, de um uso que aponta para uma marca instável - já que assinala o frágil convívio entre o que escapa e o que permanece em um processo -, cuja singularidade situa-se naquilo que Fraenkel (*op.cit.*), ao abordar a importância que a análise dos suportes desempenha nos efeitos de sentido da comunicação escrita, chamou de “a matéria objetiva do documento – ou seja, a matéria física utilizada [...], a forma do suporte, etc.” (p.461), cujo estatuto permite a depreensão de seus vestígios no exemplo citado.

No entanto, é no domínio das vozes e do tempo que a utilização dos parênteses se faz presente de forma mais acentuada. Isto porque esses sinais cumprem uma função de entremeio, de fala entrecortada, cruzada, que, ao estabelecer uma ‘segmentação’ nos frágeis limites de toda horizontalidade textual, permite a apreensão de um discurso disposto em suas bordas e de um dizer sobreposto ao já-dito.

Tal asserção, se verdadeira, coloca em relevo que, longe de representar uma mera explicação e/ou exemplificação de algo que se considera pouco essencial, o que se diz entre parênteses instaura um dizer paralelo, um *retorno sobre o que acaba de ser dito*¹⁵⁶ (SERÇA, 1998) igualmente significativo que, agora particularizando para o processo constitutivo dos memoriais, marca o entrelaçamento de diferentes vozes inscritas no tempo e no espaço desse gênero. Vejamos um primeiro exemplo, associado ao domínio das vozes:

“[...] (que aliás não tinham ‘gamela’ da cartilha)” (T.61).

No exemplo, o enunciado da escrevente estabelece um contraponto entre duas diferentes instâncias de letramento que se encontram em posições antagônicas: de um lado, o discurso escolar, cuja crítica vem marcada por uma palavra de efeito mnemônico (‘**gamela**’) – oposta às “**galinhas poedeiras**” do sítio do avô - que aponta para uma prática pedagógica considerada distante da realidade dos alunos, leitura confirmada pelo distanciamento assumido pela escrevente em relação ao registro verbal mantido à distância pelas aspas; de outro, o discurso ‘para-além-dos-muros’ da escola que, localizado fora dos parênteses, numa posição hierarquicamente privilegiada - uma vez que o que se diz dentro dos limites impostos por este sinal é uma *marca de segundo regime* (CATACH, *op.cit.*, p.72) -, refere-se a uma aprendizagem (“**tudo que aprendi nessa fase foi com minha avó e bisavó**”) que se encontra em relação de polêmica com o discurso escolar.

Nesses tipos de ocorrência, os parênteses criam um espaço discursivo em que uma voz insurgente irrompe nos memoriais para estabelecer o instável convívio entre posicionamentos conflituosos (não) assumidos pela professora, inscrevendo, desse modo, a instabilidade genérica justamente nesse interregno que, facultado pelo uso do sinal, faz coexistirem, nessa tensa relação entre proximidade e distanciamento, duas formações discursivas no processo constitutivo dos memoriais.

Esse modo de funcionamento que contrapõe dois regimes de materialização ideológica também pode ser captado, ainda no tocante ao domínio das vozes, no exemplo que mostro a seguir. Vejamo-lo:

¹⁵⁶ « [...]retour sur ce qui vient d’être dit », p.118.

“Na 2ª série lembro-me da minha primeira (e quase única) cola” (T.01).

No exemplo, que confirma as impressões de Catach (*op.cit.*), para quem os parênteses criam “uma intimidade mais direta entre o locutor e o leitor¹⁵⁷” (p.74), a escrevente traz para seu texto, em forma de uma voz confessional que aí se instala, a *memória* de um procedimento que, condenado pelo discurso escolar, consiste na inserção sub-reptícia de um dado texto em uma situação avaliativa. Trata-se de uma revelação que, dispondo em camadas duas diferentes posições enunciativas assumidas de forma instável pela escrevente – com efeito, os parênteses delimitam a voz da antiga aluna a se valer de semelhante subterfúgio *fraudulento*, e da atual professora, situada em um curso de capacitação -, somente poderia aparecer em seu memorial sob a proteção de um sinal que, conforme observa Drillon (1991), “permite que seu autor divida com seu leitor seu pensamento mais secreto¹⁵⁸” (p.263), a partir da inclusão de um enunciado momentaneamente destacado da cena descrita.

Contudo, para além de uma mera opção da escrevente, condicionada, digamos, por um desejo repentino de desenterrar suas verdades ‘secretas’, essa sobreposição enunciativo-discursiva estabelecida pelos parênteses coloca em confronto a tensão – e, conseqüentemente, a presença instabilizadora - de diferentes formações discursivas que, materializadas no processo de escrita do memorial, determinam “o que pode e o que deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura” (PÊCHEUX, 1997: p.166). Assim, o tom de confissão que se inscreve entre os parênteses revela-se quase sob a indulgência de uma permissão que, nesse intercâmbio de posições enunciativas, não somente a professora concede à aluna, mas que, também, aquela espera obter, como beneplácito, da capacitadora do curso.

Mostro, por fim, dois casos em que os parênteses atestam, em um diferente domínio, esse mesmo convívio instável que possibilita a observação daquilo que venho chamando de *espaços de intermemória*. Tomemos um 1º exemplo:

“[...] de tão grande que era, fazia meu coração acelerar, (quando fui conhecer no ato da matrícula, aquela escola)” (T.36).

¹⁵⁷ « [...]une intimité plus directe entre le locuteur et le lecteur ».

¹⁵⁸ « [...]permet parfois à l’auteur [...] partager au lecteur sa pensée la plus secrète ».

No exemplo, a professora não apenas relembra que já havia aprendido a ler e a escrever antes mesmo de ingressar na escola – “**papel de embrulho**” e de “**pão**” haviam sido utilizados nesse processo de aprendizagem -, o que, ao novamente trazer para a escrita de memorial uma formação discursiva de valorização dos eventos de letramento ocorridos para além dos muros escolares, também descreve os momentos que antecedem seu primeiro dia de aula, bem como, ainda, a novidade e a expectativa representadas por esse contato inicial com o ambiente escolar.

O enunciado imediatamente anterior ao excerto acima diz que “**então a grande expectativa, era conhecer aquele espaço assustador**”, o qual, se por um lado, é exitoso quanto a mostrar os aspectos psicológicos da escrevente diante do acontecimento representado por sua iniciação escolar, por outro, inscreve uma zona de equívoco na tentativa de referenciação de um espaço que é trazido para o texto de forma instável, já que o emprego do demonstrativo “**aquele**”, ao instaurar um duplo efeito de distanciamento – com efeito, trata-se de uma marca formal essencialmente cronotópica (BAKHTIN, 2002), pois remete à escola enquanto espaço, mas também ao tempo que abrange essa localização -, fluidifica os contornos do referente e acentua seu caráter vago e impreciso.

Nesse sentido, a inserção da passagem entre parênteses – que, no limite, permite observar a percepção da instabilidade no próprio processo escritural realizado pela escrevente, uma vez que os parênteses são introduzidos, de forma inusitada, após uma vírgula! -¹⁵⁹, ao caracterizar um retorno sobre o que se diz, procura não apenas (re) inscrever limites mais precisos à própria escola de que a escrevente falava (em outras palavras, não se tratava de uma escola qualquer, mas daquela em que ela iria estudar), mas, principalmente, esse modo de irrupção dos parênteses representa um traço de instabilidade resultante de um funcionamento dialógico que, ao trazer para a escrita do memorial a inscrição de um espaço enunciativo-discursivo em que diferentes memórias *evenementuais* (PÊCHEUX, 2002) se cruzam, mantém seu processo constitutivo numa zona de instáveis e incertos equilíbrios.

Essa função delimitadora de diferentes confluências temporais torna-se ainda mais perceptível no exemplo que mostro a seguir:

¹⁵⁹ De acordo com Drillon (op.cit.), “a vírgula devia seguir e não preceder os parênteses” (p.271). Do original, em francês, « la virgule devait suivre et non précéder la parenthèse ».

“[...] atravessar a Via Anchieta cheia de medo (naquele tempo não havia passarela)” (T.58).

No exemplo, a escrevente relembra um tempo em que, moradora de um dos bairros cubatenses apinhados no alto da Serra do Mar, precisava valer-se de um meio de transporte precário, surgido no processo de escrita do memorial por meio de uma palavra de efeito mnemônico (**‘trole’**), para descer até a escola. Não bastasse essa dificuldade, o trajeto apresentava outro risco ainda maior, já que era preciso atravessar uma perigosa rodovia, que cruza a cidade em vários trechos urbanos, a fim de que ela pudesse chegar até seu destino. Percebe-se, em todo esse texto, uma tentativa por parte da escrevente – aliás, bastante comum em vários exemplos do *corpus* - de circunscrever um espaço enunciativo em que ganham relevo as lembranças de dificuldades e de sofrimentos atrelados a uma infância penosa e repleta de percalços, bem como alguns aspectos característicos de um processo de urbanização em que sobejam a falta de planejamento e o descaso do poder público.

Nessa perspectiva, o retorno sobre o já-dito, depreensível na passagem entre parênteses, se faz numa ordem discursiva que retraça os limites temporais, irrompendo no discurso quase como o resultado de um lapso de memória, isto é, quase de um modo *inconsciente*, uma vez que, de forma mais apropriada, encontra-se, nesse enunciado, uma das formas de ilusão a que Pêcheux (*op.cit.*, p.176) chamou de *esquecimento nº 2*, a partir do qual o sujeito, retornando sobre seu discurso, volta-se sobre a zona do *rejeitado* e reformula suas fronteiras e a reinvestiga.

Neste sentido, defendo que ao menos uma das razões para essa retomada enunciativa – de minha perspectiva, outra forma de manifestação da instabilidade genérica – encontra-se no fato de que o enunciado entre parênteses, ao mostrar a presença constritora do tempo, surge no discurso do memorial como uma antecipação a um elemento pré-construído que poderia representar uma negação a seu argumento principal, qual seja, as dificuldades encontradas pela escrevente em seu passado como aluna, mas, sobretudo, em função de uma constrição de ordem genérica que, fazendo dialogar o passado e o presente, obriga o sujeito do memorial a transitar entre os instáveis limites desses tempos dialogicamente constitutivos. Trata-se, pois, de um enunciado que estabelece as demarcações fronteiriças de um tempo dentro de outro tempo (construído em suas bordas), cuja necessária delimitação os parênteses

– até por sua peculiaridade gráfica feita de contornos – seriam capazes de realizar, instaurando, assim, os chamados *espaços de intermemória*.

4.5 A instável relação entre o tempo e o(s) espaço(s) dos memoriais

Considerado por muitos como o ‘pai da dialética’, Heráclito de Éfeso atentou, nos numerosos fragmentos por ele deixados, para o caráter mutável presente em todas as coisas. É neste sentido que, para o filósofo, jamais se pode banhar duas vezes num mesmo rio, porque “da segunda vez não será o mesmo homem e nem estará ele banhando-se no mesmo rio, já que ambos terão mudado” (Leandro Konder: *op.cit.*, p.143). Ainda a respeito dessa dinamicidade entre a continuidade e a descontinuidade dos cursos fluviais, em que fixo e fluido se interpenetram, o escritor Elias Canetti (1995), para quem à fluidez dos rios corresponde necessariamente a estaticidade de suas margens, observou que, dentro do regime de lentidão de sua massa, o rio “se move entre margens estáticas, a partir das quais pode-se ver incessantemente o seu correr” (p.82). No tocante à metáfora do rio, para além da possibilidade de apreensão da relação inextricável entre elementos contínuos e descontínuos, retenho, sobretudo, o aspecto a partir do qual a referida imagem nos permite captar a indissociabilidade dos conceitos de tempo e espaço¹⁶⁰, em cujo fluxo (des)contínuo alguns exemplares do *corpus* mergulham.

Com efeito, uma primeira forma de apreensão da convivência entre tempo e espaço no processo de escrita dos memoriais dá-se por meio de um funcionamento bastante típico do gênero produzido pelas professoras. Vejamos, abaixo, um primeiro exemplo:

“[...] perguntou para mim se eu não me incomodaria em ficar no pré [...]” (T.01, grifo meu).

No texto, a escrevente relembra a *insegurança* que marca seus primeiros dias de escola, a ponto de precisar ser acompanhada pela professora até mesmo para ir ao banheiro. Essa inadaptabilidade ao ambiente escolar, resultado da tenra idade com que ingressara na

¹⁶⁰ Bakhtin (2003), ao analisar a relação entre tempo e espaço na obra de Goethe, lembra-nos que o poeta alemão era capaz de restabelecer essa indissociabilidade por meio da observação atenta do curso de um rio, a partir de cujos fragmentos rochosos sedimentados em suas margens “era possível criar uma noção integral sobre o caráter de toda a região montanhosa e o passado necessário da terra” (p.235).

escola, provoca a necessidade de uma conversa entre mãe e professora, cuja principal deliberação é mantê-la durante mais um ano na chamada pré-escola, dada sua *imaturidade* para cursar a primeira série.

No excerto, correspondente a um enunciado proferido pela mãe, a expressão adverbial de tempo em destaque acima (**‘no pré’**) assinala um modo bastante comum a partir do qual se costuma fazer referência a esse período específico da história, qual seja, o tempo que remonta ao início da escolarização formal. A própria palavra ‘pré’ denota esse aspecto de anterioridade que, construída no tempo, estabelece a divisão das séries escolares em pequenas fatias que perfazem o chamado ano escolar.

Contudo, trata-se de uma expressão igualmente empregada para referir certos espaços ocupados por alunos e professores nesse ambiente, tanto no que se refere às salas de aula propriamente ditas, quanto no que diz respeito às diversas formas de orientação (placas nas portas e nos murais, avisos pelos corredores indicando o caminho para se chegar a tal sala, etc.) que, uma vez disponibilizadas *na* escola, permitem localizar, no plano espacial, os alunos de dada série escolar. O próprio emprego de um verbo locativo (**‘ficar’**) reforça a convivência espaço-temporal da expressão utilizada pela escrevente, de vez que o traço semântico de continuidade veiculado por essa marca formal aponta não somente para uma repetição instaurada no tempo, de que a famosa expressão **‘repetir o ano’** representa, talvez, seu exemplo mais emblemático, como também para a permanência em um dado espaço.

Essa convergência entre espaço e tempo, ainda no que se refere à nomenclatura da seriação escolar, parece atingir seu paroxismo no exemplo que mostro a seguir. Observemo-lo:

“Fiquei imaginando um lugar cheio de flores, porque a escola tinha ‘jardim’ no nome” (T.63, grifo meu).

No texto, a escrevente traz para a escrita do memorial, em toda sua força de acontecimento, a novidade que representa seu ingresso no mundo escolar, mormente porque **“tudo era novidade”**, desde o fato de que a família vinha de um lugar distante em busca de

trabalho – em cujo percurso *cronotópico*¹⁶¹ já se mostra uma forma de relação entre espaço e tempo -, até as impressões causadas pelo primeiro dia de aula, repleto de ansiedade e de expectativas.

A palavra destacada acima (**‘jardim’**) já apresenta um primeiro ponto de instabilidade na forma com que a escrevente realiza um distanciamento que, marcado pela utilização do sinal de aspas, provoca uma “duplicidade de planos” (BAKHTIN, 2003: p.149) entre uma forma de olhar correspondente ao passado e aquela que, assentada em uma diferente perspectiva, reconfigura, a partir de um diverso posicionamento axiológico, estabelecido no presente, um espaço de memória (O jardim de infância) localizado no início de sua formação escolar. É justamente essa posição fora do objeto resgatado pela memória - o que, em última análise, permite-lhe, por meio desse *excedente de visão*, a contemplação do passado em sua totalidade de acabamento - que possibilita à escrevente a observação desse encontro instalado no plano espaço-temporal do termo por ela evocado.

Com efeito, tal qual o exemplo analisado anteriormente, a palavra **‘jardim’** apresenta um traço duplamente marcado no tempo e no espaço, desde que, se por um lado, ela remete, no plano temporal, a um dos modos de segmentação do período da educação infantil pré-escolar, marca-se, por outro, desta feita no plano espacial, como um lugar destinado aos brinquedos e jogos infantis, em cujas atividades se busca reforçar a interação física, corpórea da criança em seu incipiente contato com o mundo a sua volta.

Há, por assim dizer, um estranhamento inscrito na própria forma como esse espaço se (re) apresenta no memorial da escrevente, ora (no passado) como um lugar repleto de flores, gerando a expectativa infantil de um inocente encontro com a natureza, ora (no presente) em sua realidade nada convidativa de uma área destinada, em toda sua concretude de espaço físico institucionalizado, ao acolhimento e ao cuidado de crianças de 0 a 6 anos de idade. Ainda a tal respeito, não é sem razão que será a própria escrevente quem dirá, na sequência, confirmando a instabilidade marcada nas diferentes formas de consideração de um objeto distanciado no tempo: **‘quanto às flores não vi muitas’**, constatação que, no limite, também aponta para o fato de que a história resgatada pelo memorial liga-se antes a rupturas do que a supostas continuidades.

¹⁶¹ Lembremos que Amorim (*op.cit.*), em ensaio que aborda a noção bakhtiniana de ‘cronotopo’, destaca que “a estrada é [...] o lugar onde se escande e se mede o tempo da história” (p.102).

Outro modo de percepção dessa confluência entre espaço e tempo marca-se, ainda, na forma através da qual algumas palavras empregadas pelas escreventes retêm, em sua espessura léxico-semântica, os traços de um percurso carregado de história.

Mostro, abaixo, um caso exemplar desse tipo de funcionamento:

“O processo de aprendizagem fluiu com certa facilidade” (T.25, grifo meu).

No caso acima, o verbo ‘fluir’, utilizado 5 vezes no *corpus* desta pesquisa, representa de modo singular, captando-o, esse movimento que, na constituição do gênero, procura materializar a inscrição do diálogo entre o passado e o presente em seu processo de escrita. Em geral associada a transcurso fluviais, carregando, por assim dizer, já em sua massa verbal sonora esse traço de uma movência quase líquida, o verbo ‘fluir’ remete a uma distância estendida, simultaneamente, no tempo e no espaço dos memoriais, como a carregar em seu bojo, sob a forma de sedimentos - que, aparentemente conservados sobre o leito de um rio, também fluem -, as lembranças e as reminiscências das escreventes.

Em outras palavras, a inscrição desse verbo evoca um espaço de memória, um “índice visível de tempo” (BAKHTIN, 2003: p.232), o qual, longe de constituir algo estático, vazio e imóvel, revela-se saturado de uma ambiência movediça representada pelos lugares e pelos pontos móveis e fluidos nos quais as lembranças resgatadas se vão construindo e ganhando corpo, à maneira de um rio em cujas águas espaço e tempo refluem de forma incessante e contínua, “palco de um acontecimento histórico [cuja] fronteira solidamente traçada em seu curso espacial nos mostra o fluxo de um tempo também histórico” (*idem*, p.239). Além disso, esse tipo de inscrição no *corpus* aponta, ainda, para a forma como esse aspecto constitutivo do gênero memorial, qual seja, o diálogo entre duas diferentes dimensões temporais – o passado e o presente -, imprime-se na própria escolha estilística da escreventes, determinando-a.

Outras vezes, no entanto, para além de um percurso dotado de fluidez e mobilidade, esse espaço de memória é ocupado por um *locus* em cujo traço semântico se percebe, não um

trajeto, mas sim um ponto de estaticidade marcado pela presença de uma contraparte importante dos memoriais: o esquecimento¹⁶². Tomemos um exemplo:

“Sinto como se houvesse uma lacuna em minha vida [...]” (T.05, grifo meu).

Em seu sentido etimológico, a palavra ‘**lacuna**’ aponta, segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss, para um “defeito”, um ‘oco’, um ‘buraco’, um ‘vão’, mas também para ‘lagoa’, ‘brejo’, ‘lamaçal’. Percebe-se, em um dos agrupamentos arrolados, notadamente o segundo, a presença de uma recorrência a um determinado traço semântico - a saber, o de imobilidade ou estagnação -, característicos daqueles espaços retentores de água que não flui; contudo, no tocante aos primeiros sentidos apresentados, surgem acepções vinculadas a um vazio a ser preenchido, como o espaço em branco numa folha qualquer (o gabarito de uma prova, por exemplo), mas também o de uma história associada a um tempo que, estagnado, procura-se calar ou silenciar.

Assim, é interessante observar, no exemplo, o modo como a inscrição discursiva de um espaço, marcado no processo de escrita do memorial a partir da especificidade de seus traços semânticos, aciona uma forma peculiar de (não) revelação de um tempo, como a recalca-lo, mostrando-o não em sua inteireza, mas, ao contrário, a partir de uma falta igualmente constitutiva, de suas ausências, visto que, se por um lado, o (dis)curso dos memoriais apresenta pontos reiteráveis, reproduíveis dentro de uma determinada ordem, também pode apresentar-se por meio daquilo que Courtine (2006a), ao analisar o discurso comunista, chamou de *memória lacunar* (p.97), em cujo processo são perceptíveis os traços de uma *política de esquecimento*, anulação que, embora procure varrer para debaixo do tapete da memória os vestígios de um tempo, não consegue apagar por completo as próprias marcas de seu desaparecimento (*idem, ibidem*).

Assim, no texto de que o enunciado em questão faz parte, a escrevente lamenta sua dificuldade em trazer às lembranças os acontecimentos correspondentes ao período em que foi alfabetizada. Tal frustração surge em seu texto, ora por meio de um tom explicitamente confessional, como se observa, por exemplo, na passagem “**confesso que fiquei muito frustrada**”, ora mediante a simples negação dessa capacidade, como em “**simplesmente não**

¹⁶² Cf. item 4.3 desta pesquisa.

lembro de nada". No entanto, a atestação dessa suposta dificuldade em alçar suas *memórias* ao processo de escrita convive, a todo instante e paradoxalmente, com a emergência das próprias reminiscências negadas, o que, além de deixar marcados no gesto de esquecimento os próprios rastros de lembrança, parece confirmar as impressões de Grácian (*apud* Rossi, *op.cit.*), para quem todas as coisas de que "gostaríamos de esquecer são as de que melhor nos lembramos, [pois] a memória tem a incivilidade de não suprir essa necessidade, mas também a impertinência de, muitas vezes, aparecer a despropósito" (p.187).

Nesse sentido, sua professora primária, inicialmente descrita a partir de traços elogiosos, tanto do ponto de vista físico ("**alta, morena, cheirosa, cabelos compridos...**"), quanto profissional ("**maravilhosa, seus materiais sempre muito organizados**"), não escapa dessa tensão entre memória e esquecimento, já que, após as descrições acima referidas, surge um enunciado, a princípio, contraditório: "**a única lembrança que tenho dela, é recebendo uma bronca por estar conversando**", que, no entanto, em seu próprio gesto – atente-se, aqui, para o uso que a escrevente faz de um delimitador ('**única**'), o qual, se não apaga por completo, ao menos realiza um procedimento de circunscrição bastante restritivo das lembranças –, torna-se por demais revelador de um movimento discursivo que, ao trazer à baila certa conduta pedagógica, também aponta para os vestígios de um tempo que as memórias, enquanto processo, e o memorial, enquanto produto, não conseguem apagar.

Em outra passagem, que antecipa o aparecimento do enunciado aqui analisado, a escrevente diz "**se recordar bem de sua cartilha**", a qual folheava de modo entusiasmado em seu tempo de aluna; entretanto, apenas as ilustrações é que logram ser alçadas ao espaço de memória de seu texto, como se, na captação dessas imagens, repousasse não uma sensação de alívio pelo fato de algo ter sido lembrado, mas sim o assombroso reconhecimento de uma falta, de uma imobilidade, nas quais a mudez e opacidade de uma imagem – aspecto marcado, temporalmente, no uso predominante de cartilhas – parecem descrever um espaço feito de uma significativa ausência, de cuja inscrição a palavra 'lacuna' é tributária.

Em alguns casos, essa coexistência dupla de espaço e tempo, marcada, *cronotopicamente*, na materialidade verbal de uma só palavra e/ou expressão, irrompe, no fio textual-discursivo dos memoriais, sob uma compacidade ainda mais tangível e observável, já que, ao contrário das superfícies em que a mobilidade é captada em sua movente fluidez ou por meio de uma aparente estaticidade, aqui, o espaço de memória pode ser apreendido seja

nos próprios limites físicos estabelecidos por objetos, seja naqueles surgidos como os vestígios de marcas também imersas num fluxo histórico.

Tomo um exemplo para análise:

“[...] mas bem lá no fundo do baú de recordações, encontrei rastros [...]” (T.32, grifos meus).

Neste caso, é interessante observar que a escrevente inicia seu texto chamando a atenção de seu leitor para a dificuldade que representa o processo de **‘escrever e recordar sobre uma época em que eu me preocupava mais em brincar’**, percepção esta na qual já se localiza um primeiro desnível inscrito na forma como diferentes tempos – aos quais corresponderiam, respectivamente, os tempos de criança e o de professora – habitam, em instável confluência, a materialidade discursiva do memorial. Não é por outra razão que, na esteira desse traço de instabilidade marcado no processo de escrita, as memórias possam apenas ser recuperadas, em sua singular incompletude, a partir de elementos em cuja espacialidade¹⁶³ se esconde uma dada história que só aos poucos poderá ser restituída.

Assim, a expressão **‘baú de recordações’**, em sua saliência metafórica, aponta para um objeto que, por si só, revela-se marcada em seu traço de coisa preservada no tempo, em sua plenitude de objeto no qual se guardam pedaços significativos de uma história que ressurgir juntamente com as memórias desses acontecimentos.

Os baús constituem-se, neste sentido, como espaços restituidores de eventos passados, assumindo por vezes um caráter quase mítico em sua compleição objetual que traduz um processo de reificação às avessas, uma vez que é possível reconhecer-se naquilo que o objeto guarda – as memórias -¹⁶⁴, podendo tornar-se, ainda, o testemunho de uma geração e

¹⁶³ Tomo de empréstimo a noção a Corrêa (2012), que propõe chamar de *espacialidade* a “relação com o espaço marcada pela íntima ligação entre tempo e espaço” (p.104).

¹⁶⁴ O que pretendo destacar ao evocar este termo (reificação) é que, num mundo onde quase todas as coisas são quantificadas a partir da relação meio-fim, o exemplo do baú parece constituir, na verdade, um contraexemplo, na medida em que sua utilidade, como objeto, mas, sobretudo, como espaço de memória, limita-se a arquivar ‘coisas’ aparentemente sem importância. Assim, como um dos traços da sociedade capitalista é a produção e o consumo em massa, não sobra tempo, nem que este fosse o desígnio, para que as pessoas se reconheçam nos objetos de consumo à sua volta. Mesmo a mais desprezível foto tirada por um viajante exprime a fugacidade com que tudo é pautado pela necessidade voraz de transformar o que quer que seja em simples mercadoria. Como observa Jameson (1994), “o turista americano não deixa mais a paisagem

trazer à luz de seu fundo escuro de objeto outrora fechado incontáveis histórias – entretanto, não quaisquer histórias, já que, conforme argumenta Davallon (1999), “[...] para que haja memória, é preciso que o acontecimento ou o saber registrado saia da indiferença, que ele conserve uma força a fim de poder posteriormente fazer impressão” (p.25) -, capazes de resgatar os ruídos remotos de um tempo¹⁶⁵.

Trata-se, pois, de um espaço que carrega o tempo não apenas em suas enferrujadas dobradiças - limitação que tiraria da referida expressão seu necessário mergulho na linguagem -, mas, principalmente, em seus contornos de objeto discursivo, em cuja materialidade se pode apreender a espessura de um espaço de memória capaz de recuperar, ainda que sob fragmentos, os vestígios de uma história.

Ainda no tocante ao exemplo citado, há que se atentar, também, para a inscrição da palavra de efeito mnemônico, ‘**rastros**’¹⁶⁶, que, utilizada pela escrevente, aponta para indícios situados num espaço preciso – por exemplo, as pegadas que, deixadas no chão pela presa, servem de pista ao caçador -, mas que, quer em razão de sua recorrência, quer pelo aspecto material mais ou menos visível de seus traços, também permitem a captação de um tempo que, nele, se imprime.

Por fim, esse tipo de funcionamento no conjunto de textos que compõem o *corpus*, marca-se no modo como objetos escolares foram trazidos ao espaço textual dos memoriais. Mostro, abaixo, um exemplo:

“Na 1ª série lembro-me da escola sem muros, com carteiras de madeira [...] que sentávamos em duplas [...].”

No exemplo, a escola é representada, inicialmente, a partir de uma ausência espacial bastante significativa: a inexistência de muros. Linha divisória a separar dois mundos que, o

‘estar em seu ser’ como Heidegger diria, mas tira uma foto dela, transformando assim graficamente o espaço em sua própria imagem material” (p. 3).

¹⁶⁵ No que se refere a esta singularidade presente naquilo que se encerra nos limites de um baú, penso, por exemplo, na esfera literária – em que romances autobiográficos como o “Baú de ossos”, do escritor Pedro Nava, reconstituem, a partir de um corte estético, um dado período histórico, livrando-o do esquecimento e atribuindo-lhe um caráter diferenciado -, mas, principalmente, nos diversos objetos familiares que, à guisa de baú ou à falta deste, também enfeixam inúmeros fatos representativos de momentos considerados como tendo sido os mais importantes da história de uma família.

¹⁶⁶ Sobre os sentidos em que emprego essa palavra, remeto o leitor ao capítulo introdutório.

mais das vezes, não dialogam, a zona fronteira estabelecida pelos muros representa uma descontinuidade entre as histórias que se vivem e se contam dentro e fora do espaço escolar. Não se trata, aqui, da mera descrição de um espaço, ou da constatação pura e simples de uma ausência, mas sim de uma *memória* que se imprime nessa referência espacial, porquanto sua inscrição, sobretudo se considerarmos as condições em que o texto foi produzido, aciona um *pré-construído* segundo o qual as escolas precisariam aproximar-se da vida, da realidade circundante, derrubando, por assim dizer, quaisquer fronteiras que a separariam da experiência vivenciada por seus alunos.

Nesse sentido, esse espaço trazido ao memorial vem recoberto por uma história que, remontando ao passado, tenciona fincar suas raízes também no presente, de vez que o debate a respeito da extinção dos muros – os quais, originalmente separando as esferas da escola e da vida, viriam aproximar saberes supostamente desligados -, longe de representar uma *utopia*, isto é, “lugares sem uma realização real” (FOUCAULT, 2006), surge no processo de escrita, como se percebe, como um espaço de memória altamente valorizado e perpassado por uma *irrecusável* legitimidade¹⁶⁷.

Esse movimento, a partir do qual uma *memória* se inscreve nas bordas do espaço evocado, pode ser novamente captado na referência que a escrevente faz às ‘**carteiras duplas**’, palavra de efeito mnemônico em cujo espaço se vislumbram os vestígios de um tempo revelado em sua densidade textual-discursiva - qual a *escola sem muros* evocada, mas num movimento contrário -, como se fora outra possível ruptura para esta história escolar feita de espaços de silenciamento e/ou de obediência a uma ordem pré-estabelecida, marcada pela escassez ou total ausência de diálogo.

Aqui, no entanto, o rompimento dessa ordem, materializada na conformação física do móvel escolar prenhe de memória, não se confirma, já que, como a própria escrevente nos mostra, “**não tínhamos oportunidade de compartilhar, a conversa e a interação eram**

¹⁶⁷ Recentemente, o filme francês *Entre les murs*, dirigido por Laurent Cantet (2008), explorou essa questão, ao mostrar a dissensão que, na maior parte das vezes, marca os (des)encontros entre alunos e professores. Aqui, a palavra ‘muro’, surgida em contornos principalmente metafóricos, não apenas evoca a separação entre diferentes realidades vividas dentro e fora do espaço escolar, como também remete à própria divisão perceptível no espaço *intramuros*, uma vez que são diversos os conflitos mostrados no filme, seja no que se refere a questões de ordem étnica, seja àquelas circunscritas ao domínio estritamente pedagógico. Além disso, uma busca simples pelos inumeráveis sítios da internet pode confirmar a presença desse discurso que capta a necessidade de eliminação de fronteiras, cujo exemplo mais emblemático, nestes últimos tempos, talvez ainda seja o do Muro de Berlim, cuja queda, em 1989, teria representado, em termos políticos, como nos lembra Hobsbawm (2012), o final do ‘breve’ século XX.

muito pouco aturadas pela professora”. Neste caso, agora por meio de uma materialidade não simplesmente eliminada, mas tornada presente pelo objeto evocado, o espaço de memória trazido pela escrevente remete-nos às relações dialógicas travadas em nossas salas de aula, as quais dependeriam menos do formato do mobiliário destinado à acomodação (mas também a uma certa contenção) dos seus alunos, ou seja, da concretude física de seus espaços, do que do tipo de relação estabelecido entre professor e aluno.

Encontra-se, assim, no surgimento desse modo de ocupação de um espaço, a *memória* de uma relação que, embora marcada, no passado, pela inexistência de formas mais dialógicas de convívio, torna-se bastante proveitosa também como tentativa de reatualização dessa mesma *memória* no presente, já que sua inscrição interfere, de modo significativo, na construção de uma imagem de professora *preocupada* em proporcionar a seus alunos a instauração de um ambiente, no qual seja possível a estes o exercício de uma liberdade menos condicionada, posto que sob os auspícios de uma escola que ainda mantém seus muros bem altos e não possui mais suas ‘**carteiras duplas**’.

Síntese do capítulo

Se, no capítulo anterior, meu objetivo foi mostrar diferentes modos de percepção da instabilidade genérica em função das vozes que, agenciadas pelas escreventes, se apresentam nos memoriais; neste, que ora finalizo, meu propósito foi depreender os diferentes modos mediante os quais o diálogo entre passado e presente, aspecto também constitutivo e definidor do gênero memorial, marca-se em seu processo de produção. Para tanto, parto, inicialmente, dos diferentes sentidos atribuídos pelas escreventes à palavra ‘tempo’ (item 4.1, acima), em cuja espessura discursiva delimito um ponto de partida característico e definidor de todo texto memorialístico. Neste nível de análise, a instabilidade genérica situa-se na própria oscilação da palavra tempo, o que se dá em função dos diferentes traços semânticos que lhe são atribuídos pelas escreventes. Dito de outro modo, tento captar a presença do instável no processo de escrita do gênero memorial a partir da inscrição de um lexema cuja singularidade encontra-se, para além de sua simples retomada, nas diferentes formas com que essa palavra se imprime na escrita dos memoriais, carreando não somente diferentes sentidos, bem como diferentes modos de relação entre o passado e o presente.

Mostro, ainda (item 4.2, acima), como algumas palavras – num estatuto histórico-discursivo capaz de salvaguardar a memória do “assédio pertinaz dos dias”¹⁶⁸ - parecem não somente remeter ao passado que as escreventes relembram, mas, sobretudo, restaurá-lo no instante correspondente ao de sua enunciação. Qual o mobiliário de uma época não mais existente de que, no entanto, buscam-se proteger e conservar os vestígios, trata-se, aqui, do modo pelo qual algumas das escolhas verbais utilizadas pelas escreventes surgem no processo de escrita dos memoriais a partir de um regime temporal duplamente atravessado: a) pelo presente, já que, como nos lembra Benveniste (2006), o passado é sempre evocado em função de um eixo axial situado no presente; b) mas também pelo passado, uma vez que essas palavras trazidas pelo/ao processo de escrita carregam em sua materialidade discursiva os traços de um tempo que, sob um efeito que chamo de mnemônico, não coincide com o da enunciação.

Ao tomar o esquecimento (item 4.3, acima) como contraparte constitutiva dos memoriais, situo nas relações oscilantes travadas entre memória e esquecimento outro modo de manifestação da instabilidade genérica. Para tanto, capto sua inscrição na escrita dos memoriais a partir de duas formas de funcionamento: a) não-marcado, quando os rastros do esquecimento só podem ser recuperados mediante a consideração do co(n)texto verbal dos memoriais e b) marcado, quando o esquecimento divide o espaço textual-discursivo com aquilo que é lembrado, aspecto que, particularmente em função de a maioria dos textos produzidos ter sido manuscrita, possibilitou a apreensão dessa convivência também a partir da consideração do processo de reescrita realizado pelas escreventes. Outra determinação a que me dedico é a de (item 4.4), partindo das impressões de Bosi (2000) acerca do modo como a materialidade do discurso poético apresenta uma pluralidade de tempos, desenvolver a hipótese segundo a qual os memoriais produzidos pelas escreventes também captam um traço de instabilidade genérica marcado pela multiplicidade de tempos que se inscreve em um mesmo plano discursivo, ao que chamo de espaços de intermemória. Por fim (item 4.5), analiso a convivência entre tempo e espaço no processo de produção dos memoriais, por meio daquilo que denomino espaços de memória, noção que remete à forma como a inscrição de um dado espaço, uma vez alçado à escrita dos memoriais, aponta para o que Bakhtin (2003)

¹⁶⁸ Faço referência, aqui, a um soneto de Shakespeare, em que ele medita sobre a ação irreversível do tempo sobre todas as coisas a nossa volta, mormente sobre o amor, menos, conclui o poeta, sobre a possibilidade de perenizar nossa existência por meio da palavra escrita, conferindo, assim, uma sobrevida a este último (“Nada! A não ser que a graça se consinta/De que viva esse amor na negra tinta”).

chama de “índice visível de tempo” (p.232), em cuja instável movência espaço e tempo confluem e refluem em um processo dinâmico e descontínuo.

Considerações finais

Destaco a seguir os resultados mais significativos desta pesquisa, retomando alguns dos objetivos atingidos e, sobretudo, enfocando as perspectivas abertas para o ensino de língua materna.

Partindo, pois, da percepção de relativa estabilidade dos gêneros discursivos (cf. BAKHTIN, 2003), e amparando-me no corpo teórico estabelecido para esta pesquisa, procuro circunscrever – a partir do exame de memoriais produzidos por professoras alfabetizadoras em um curso de capacitação (*Letra e vida*) no ano de 2006 - espaços enunciativo-discursivos materializadores da dinâmica constitutiva entre aspectos estáveis e instáveis inscritos no processo constitutivo do gênero memorial de letramento.

Assim, um primeiro e mais abrangente objetivo da presente pesquisa foi investigar os pontos dessa *relativa estabilidade*, colocando em relevo justamente os aspectos instáveis desse processo conjugado na tensão estabelecida entre os elementos contínuos (mais propensos à referida estabilização) e os elementos descontínuos (mais propensos à instabilização) marcados na apropriação do gênero discursivo em questão.

Para tanto, foram eleitos metodologicamente dois campos de observação, componentes de distintos capítulos da pesquisa, a fim de que a dinâmica de convivência entre o estável e o instável pudesse ser mais detidamente observada: o campo das *vozes da memória* e o campo do *tempo das memórias*.

No primeiro desses domínios, o das *vozes*, a tensão entre estabilidade e instabilidade evidencia-se por meio da análise de diferentes pistas enunciativo-discursivas que, tomadas como rastros (GINZBURG, 1989) e ruínas (CORRÊA, 2006) de relações intergenéricas a que todo gênero discursivo está sujeito, insinuam-se no fio textual-discursivo:

a) ora mediante a consideração dos chamados elementos paratextuais, ponto de partida para a percepção da dinâmica entre traços estáveis e traços instáveis dos memoriais produzidos. Neste nível de análise, há que se destacar o modo através do qual a consideração desse interregno entre o que se encontra dentro e o que se situa fora dos limites propriamente textuais (COMPAGNON, *op.cit.*) – aspecto mediante o qual se pode surpreender um traço de instabilidade no pertencimento difuso que se apresenta, a um só tempo, deslocado e integrado

ao todo textual -, permite o acesso aos diferentes discursos sociais veiculados pelas escreventes, mas, sobretudo, a delimitação de verdadeiros pontos de deriva (PÊCHEUX, 2002) tomados como fronteiras textual-discursivas que, no limite, ao facultar o acesso ao diálogo estabelecido pelas escreventes com outras vozes genéricas, inscrevem modos de instabilização ao processo constitutivo dos memoriais. Cito como exemplo limite dessa relação transgressora, que marca a presença do instável no diálogo com as ruínas de outros gêneros discursivos, a inscrição até certo ponto inusitada de epígrafes em dois dos textos produzidos pelas professoras. Ainda que pouco representativa no conjunto de textos produzidos, a insurgência discursiva da epígrafe denota a tentativa, por parte das escreventes, de adesão a discursos provenientes da esfera literária, aspecto que, de sua perspectiva, contribuiria para alçar seus textos a um diferente (e, talvez, mais prestigiado) estatuto. Sua materialização também revela o modo como os gêneros discursivos são e estão constantemente permeáveis a outros gêneros, apresentando, ainda que de forma residual, a susceptibilidade (e a impertinência, dirão os adeptos de categorias mais estanques) de tornarem-se *outro* gênero, assumindo e, nesse sentido, conformando-se *instavelmente* a uma sempre renovada natureza genérica;

b) ora, por meio da delimitação de um funcionamento (des)contínuo, baseado na confluência de vozes ancoradas na relação polêmica que atravessa a escrita dos memoriais, o diálogo entre estabilidade e instabilidade deu-se mediante a circunscrição de um funcionamento a partir do qual diferentes tipologias discursivas estabeleceram o confronto, mas também a aproximação de práticas pedagógicas emergentes no fio textual-discursivo dos memoriais sob o signo do que Courtine (2006a) chamou de “enunciados divididos”. Aqui, destaco a marca do instável na forma através da qual os enunciados produzidos pelas escreventes captam, simultânea e contraditoriamente, o (não) pertencimento a dado posicionamento no campo ideológico, cujos indícios, inscritos na materialidade discursiva dos memoriais, permitem a apreensão de um movimento, a um só tempo, contrastivo e aproximativo de vozes memoriais provenientes de *diferentes* formações discursivas. No limite, a consideração desse modo peculiar de inscrição, que instaura um dizer incapaz de apagar por completo os vestígios de um *outro* dizer, impõe sempre renovadas exigências – ainda não de todo atendidas pela atual prática pedagógica, particularmente no tocante ao ensino de língua materna – para o processo de leitura e interpretação, uma vez que, como salienta Pêcheux (2002), esse processo comporta “uma desestruturação-reestruturação de suas

redes e trajetos [...] na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações sócio-históricas e um trabalho de deslocamento no seu espaço” (p.56);

c) ora, ainda, mediante a captação de uma saliência marcada no processo de escrita dos memoriais, a análise permitiu a apreensão da instabilidade genérica por meio da delimitação de pontos de ruptura “destacáveis”, que marcam a descontinuidade de forma mais insinuante nos contornos textuais dos memoriais, mas também – e, diria, principalmente - em seu nível discursivo. Aqui, amparando-me em noções trazidas de Maingueneau (2008 e 2010), mas propondo-lhes uma releitura a meu ver mais operacional para a consideração do *corpus*, chamo a atenção para o modo como os textos das professoras, ao romperem com a linearidade textual, instauraram um regime de instabilidade marcado na deslinearização dos memoriais produzidos. Destaco, como exemplo representativo desse movimento dialógico - que assinala no nível textual a reatualização de diferentes vozes discursivas -, o caso das aspas. Com efeito, o uso desse sinal – cuja marca de instabilidade já se encontra situada na duplicidade funcional que congrega a um só tempo menção e uso (AUTHIER-REVUZ, 2004) – evidencia, por meio da consideração do regime de destacabilidade, não apenas o agenciamento de diferentes vozes, mas sobretudo a inscrição de uma dada *memória* (tomada, aqui, como elemento característico da descontinuidade de um *processo*) na constituição dos memoriais, aspecto que faz irromper, por exemplo, a memória de certas práticas de leitura que põem em confronto seus diferentes – e conflitantes – modos de aprendizagem;

d) ora, por fim, a inscrição desse regime é estabelecido por meio da consideração da convivência no mesmo espaço textual de diferentes vozes sociais inscritas sob a forma do *plurilinguismo dialógico*, a partir do qual o processo constitutivo dos memoriais atesta a interpenetração de diferentes estratos sociodiscursivos dispostos sob a égide de uma heterogeneidade inscrita na ordem linguístico-discursiva dos memoriais. Aqui, vale ressaltar, esse aspecto heteróclito, apreensível do plurilinguismo inscrito no processo de emergência do gênero, marca a instabilidade genérica no próprio nível do registro linguístico dos textos produzidos, revelando, ainda, a dimensão axiológica aí presente, isto é, o posicionamento assumido pelas escreventes em relação ao discurso marcado na própria língua, trazido à luz do processo de escrita sob a forma de diferentes tomadas de posição, no que se refere ao debate a respeito de métodos pedagógicos.

Se neste primeiro campo de análise – o da *vozes das memórias* -, a pesquisa procura circunscrever a irrupção dos diferentes modos de relação intergenérica, captando, por assim

dizer, a instabilidade genérica dos memoriais, a partir do próprio diálogo que o referido gênero estabelece com outros gêneros e esferas de produção discursiva, considero ainda mais significativos os avanços obtidos no tocante à consideração do inelutável diálogo – traço que avalio como sendo o mais singular e peculiar dos gêneros memorialísticos em geral, mas particularmente do gênero em questão – que, em seu processo de escrita, ocorre a partir do confronto entre duas temporalidades: o passado e o presente.

De minha perspectiva, neste nível de análise, o qual chamo de o *domínio por excelência do instável*, podem ser mais facilmente avaliados os resultados desta pesquisa, sobretudo se levarmos em conta algumas das categorias de análise suscitadas, as quais se revelam bastante produtivas no processo de análise dos gêneros memorialísticos. Com efeito, destaco, de início, as próprias oscilações de sentido derivadas dos diversos tipos de emprego da palavra ‘tempo’ - traço, ao que parece, bastante recorrente em textos de cunho memorialístico -, a partir de cuja instabilidade semântica foi possível, na análise, delimitar e circunscrever não somente os diferentes modos de percepção do tempo, por parte das escreventes, como também as distintas formas de inscrição e de coexistência da heterogeneidade temporal marcada, sob os contornos instáveis de um lexema, no fluido (dis)curso dos memoriais.

Além disso, o diálogo estabelecido entre passado e presente permitiu, ainda, a apreensão de um funcionamento notabilizado pelo modo singular de reapresentação de palavras de efeito mnemônico, as quais, ao irromperem e se reinstalarem no fio textual-discursivo dos memoriais, surgem carregadas de um tempo deslocado, adventício e, por isso, não coincidente com o de sua enunciação. Esse aspecto, cujo traço de instabilidade reside numa forma de registro surgida no interregno de dois limites temporais, aponta para o fato de que um dos traços dos discursos memorialísticos, particularmente no que tange aos textos produzidos pelas professoras, é sua ancoragem duplamente marcada no/pelo tempo, em cuja materialidade textual-discursiva é possível vislumbrar os vestígios de uma (re)inscrição que ressurge no processo de escrita sob a forma de “pedaços de passado [que] se reapresentam no presente e [dão] lugar a renascimentos ou a retornos” (ROSSI, *op.cit.*, p. 130).

Destaco, ainda, alguns dos resultados obtidos por esta pesquisa no tocante aos diversos modos de materialização do esquecimento no processo de escrita dos memoriais. Tal aspecto permitiu, dada a especificidade do *corpus*, constituído precipuamente por textos manuscritos, a apreensão de um (des)encontro instável entre memória e esquecimento, a

partir de cujo convívio nos memoriais produzidos, foi possível constatar, mormente naquelas formas de esquecimento que chamo de *marcadas*, o imbricamento de uma multiplicidade de relações¹⁶⁹. Ao colocarem em evidência o convívio simultâneo de aspectos localizados nos limites estabelecidos entre a inscrição e o apagamento, numa palavra, entre os traços de durabilidade, mas também efemeridade (cf. CHARTIER, *op.cit.*: p.10) presentes em todo processo de escrita, essas relações representam outro traço peculiar do processo de produção dos memoriais.

Outro aspecto que destaco dessa relação dialógica entre passado e presente é o funcionamento enunciativo-discursivo intitulado espaços de intermemória, qual seja, aqueles espaços que, constitutivos do processo de produção dos memoriais e materializados a partir de um peculiar regime de inscrição memorial, captam o (des)encontro e a (des)continuidade de diferentes formas de instalação discursiva do tempo. Tomo como exemplo paradigmático desse funcionamento as diversas formas de utilização do advérbio ‘hoje’¹⁷⁰, marca formal que, nos textos memorialísticos, ao assumir a singular função de liame entre passado e presente, torna possível a apreensão de uma instabilidade genérica situada no encontro descontínuo desses tempos. Lembro, ainda no tocante a esse nível de análise, a importância do uso dos parênteses para a delimitação de outros espaços de intermemória, uma vez que uma de suas formas de utilização pelas escreventes atesta a inscrição de diferentes, mas fronteiriços, limites temporais – inscritos sob a forma de um tempo dentro de outro tempo - que, em última análise, não apenas materializam outro modo de observação do diálogo incontornável entre essas diferentes temporalidades, como também mostram que, em particular os memoriais, mas, de um modo mais amplo, os textos de cunho memorialístico se constituem pelos/nos limites impostos por essa instável forma de convivência.

Destaco, finalmente, as relações que, no processo de escrita dos memoriais, são estabelecidas entre tempo e espaço ou, de forma mais apropriada, dada a especificidade do *corpus*, entre espaço e tempo, no que chamei de *espaços de memória*, a partir de cujo funcionamento são inscritos certos espaços que, convocados pelas escreventes, mostram-se no processo de escrita dos memoriais saturados de um tempo que lhes foi igualmente constitutivo.

¹⁶⁹ A tal respeito dessas relações, suscitadas pela análise, cf. quadro 10 desta pesquisa, p. 251.

¹⁷⁰ Remeto o leitor às categorias levantadas pela análise, quadro 11, p. 262.

Tal confluência, longe de instaurar um traço de imobilidade e de permanência, carrega antes em seu entrelaçamento a marca de uma necessária fluidez, cujo trajeto, a partir da aparente fixidez de um espaço – o qual é percebido “não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimento” (BAKHTIN, 2003: p.225) -, permite a captação de um tempo prenhe de historicidade. Em última análise, essa relação entre espaço e tempo possibilita, ainda, considerar os memoriais produzidos pelas professoras como constitutivos de um discurso acentuadamente heterotópico (FOUCAULT, 2006), de vez que os textos materializam um movimento especular (e, nesse sentido, instável) que, a um só tempo, projeta no processo de escrita diferentes espaços de memória, por meio dos quais as escreventes se posicionam de forma conflituosa entre dois tempos. Num deles, situado no passado, como um não-lugar, espaço de uma ausência, caracteriza-se o tempo da infância; noutro, ancorado no presente e marcado enunciativo-discursivamente no processo de escrita, emerge o tempo das escreventes como professoras, tempo este passível de reconstrução e de mudanças, sobretudo no que se refere à apropriação (ou não) de novas práticas pedagógicas.

Feito esse percurso, que procura fixar alguns dos pontos considerados mais significativos da presente pesquisa, resta finalizar - não sem antes reconhecer que o ponto final de um trabalho acadêmico representa apenas o interstício para novas descobertas - salientando os possíveis avanços abertos para o ensino de língua materna, mormente no que diz respeito à didática da escrita através dos gêneros discursivos.

Assim, primeiramente, se, por um lado, os gêneros discursivos são *tipos relativamente estáveis* de enunciado - expressão que ainda parece atrair o olhar incauto para a dimensão mais fixa e menos propensa a oscilações do referido sintagma -, por outro, as etapas que subsumem seu processo de apropriação são marcadas por uma constitutiva e inescapável instabilidade, aspecto que, em última instância, contribui para que os gêneros discursivos continuamente se mostrem suscetíveis a mudanças e transformações.

Isto posto, particularmente no que se refere à didática de ensino de gêneros do discurso, a tarefa indispensável do professor de língua materna, o mais das vezes desejoso do controle não somente da disciplina escolar, mas sobretudo do conteúdo e/ou da *matéria* a ser ministrado (a) em suas aulas, será, mais do que a atenção dispensada às marcas de continuidade dos gêneros (que também existem), o direcionamento do olhar sobretudo aos deslizos, às faltas e às ausências que caracterizam a verdadeira matéria desses enunciados.

Tais marcas, configurando-se como um perene traço de descontinuidade nesse/desse mesmo processo, possibilitam ao professor captar a presença constitutiva do instável, desse *discurso-outro* (PÊCHEUX, 2002) que, ao emergir da relação oscilante construída entre a estrutura e o acontecimento, resulta das contradições sócio-históricas inscritas na materialidade discursiva dos gêneros.

Em outras palavras, e já acenando para um final que jamais esconde a necessária contrapartida de todo recomeço, há que se destacar que qualquer consideração a respeito dos gêneros do discurso só poderá ser válida se forem igualmente considerados os elementos de tensão e dinamicidade que, constitutivos e incontornáveis, contribuem para dotá-los de forma e sentido, até certo limite contínuos, mas que, principalmente, ocasionam rupturas em sua estabilidade sempre fluida e cambiante. Essas rupturas – tendo em vista as fronteiras tênues que ‘separam’ um gênero (embora também o aproximem) de outros gêneros – é que, ao desfazerem as veleidades de uma fixação estável, ainda que relativa, sempre abrem espaços de instabilidade em seu processo constitutivo, aspecto que, caracterizando todo e qualquer gênero discursivo, inscreve-se de forma ainda mais singular na natureza movediça dos memoriais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ALMEIDA, N. M. de A. *Gramática metódica de língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1999.
- AMORIM, M. “Cronotopo e exotopia”. In.: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- ANDRADE, L. T. “A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação”. In.: Educ. soc. Campinas, v.24, nº85, pp.1297-1315, dez./2003.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARRIADA, E.; NOGUEIRA, G.M. & VAHL, M. M. “A sala de aula no século XIX: controle, disciplina e organização”. In.: Conjectura, v. 17, nº 2, pp.37-54, maio-ago.,2012.
- ASSIS, M. de. *Dom Casmurro*. São Paulo : Editora Ática, 1989.
- AUTHIER-REVUZ, J. “Paroles tenues à distance”. In.: *Materialités discursives: Colloque des 24,25,26 avril 1980*. Presses universitaires de Lille, 1980
- _____. “Heterogeneidade enunciativa”. In.: *Cadernos de estudos linguísticos*, 19. Campinas: IEL, 1990.
- _____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- AZEREDO, J. C. “O período composto”. In.: *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, 2ª edição. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética : a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. & VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAUDRILLARD, J. *La société de consommation*. Éditions Denoël, 1970.
- _____. *Le système des objets*. Éditions Gallimard, 1968.
- BARTHES, R. *Lição*. São Paulo: Cultrix, 1977/1997.
- BEACCO, J. C. “Trois perspectives linguistiques sur La notion de genre”. In. : *Le genre de la parole*, Langages, nº 153, Paris : Armand Colin, pp. 109-119, 2004.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BARONAS, L. « Formação discursiva : vale a pena lutar por ela ». *Estudos linguísticos XXXIV*, pp. 732-737, 2005.
- _____. “Breve ensaio sobre mídia e suavização de práticas linguísticas”. *Revista ANPOLL*, vol.1, nº25, 2008.
- BELLEMIN-NOEL, J. Reproduire le manuscrit, presenter les brouillons, établir un avant-texte. *Littérature*, Paris, v.28, pp. 3-18, Déc., 1977.

BENJAMIN, W. 'O narrador'. In.: Textos escolhidos/ Benjamin, W; Horkheimer, M; Adorno, T; Habermas, J. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BENVENISTE, E. « Da subjetividade na linguagem ». In.: *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes, 1995.

_____. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 2006.

BERGSON, H. *Matière et mémoire*, in Henri Bergson, *Oeuvres*. Paris : PUF, 1959.

_____. *O pensamento e o movimento: ensaios e conferências*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOCH e GROSSMANN. "Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes". In.: Scripta, Belo Horizonte, v.6, nº11, pp.97-108, 2002.

BOSCO, Z. R. *A errância na letra : o nome próprio na escrita da criança*. Tese de Doutorado. Unicamp, 2005.

BOSI, A. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BOURDIEU, P. Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques. Librairie Fayard, 1982.

BRAIT, B. "Estilo". In.: Brait, B. (Org.). *Bakhtin : conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2000.

BRANDÃO, H. N. H. "Análise do discurso: um itinerário histórico". In.: PEREIRA, HELENA, B.C. e ATIK, M. LUIZA (Orgs.). *Língua, literatura e cultura em diálogo*. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2003.

_____. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

CÁLIS, O.G.T. "A reescrita como correção: sobras, ausências e inadequações na visão de formandos em Letras". Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, 2008.

CÂNDIDO, A. "A personagem do romance". In.: CÂNDIDO, A.; ROSENFELD, A.; PRADO, D. de A.; GOMES, P. E. S. (Orgs.). *A personagem de ficção*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1972.

_____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANETTI, E. *Massa e poder*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CAPRA, F. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 2012.

CATACH, N. *La ponctuation*. Paris: Presses Universitaires, 1994.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

_____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

_____. *Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura*. Editora da UNESP, 2007.

CHAUÍ, M. "Os trabalhos da memória". In.: BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

_____. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

COMPAGNON, A. *La second main ou le travail de la citation*. Paris : Seuil, 1979.

CORRÊA, M. L. G. A língua portuguesa no contexto do magistério de 1º e 2º graus. *Revista ALFA*, n.34, pp.53-62, São Paulo, 1990.

_____. *Linguagem e comunicação social: visões da linguística moderna*. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. *O modo heterogêneo de constituição de escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. “Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trabalhos em linguística aplicada*. Campinas, 2006, vol.45(2), pp.205-224.

_____. “Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento”. In.: *Filologia e língua portuguesa*, nº 8, pp. 267-286. São Paulo: Humanitas, 2006b.

_____. “Histórias na escrita: ruínas e temporalidades em textos de universitários e pré-universitários. Tese de Livre-docência: Universidade de São Paulo (USP), 2011.

_____. “Espaço e espacialidade na produção escrita escolar: a reflexão linguístico-discursiva no ensino de escrita”. In.: *Scripta: Filologia e linguística*. Belo Horizonte: PUC-Minas, v.16, nº 30, pp.91-113, 2012.

_____. « Heterogeneidade da escrita no ensino : das modalidades às relações intergenéricas”. In.: PEREIRA, L. A. e CARDOSO, I. (Orgs.). *Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes gêneros de textos*. Aveiro: UA Editora, 2013a.

_____. “Bases teóricas para o ensino da escrita”. *Linguagem em (Dis) curso*, Tubarão, SC, v.13, nº3, pp. 481-513, set./dez. 2013b.

COURTINE, J-J. «O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político”. In.: INDURSKY, F. e FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Coleção Ensaios, vol.12. Porto Alegre: Ed. Sagra Luzzatto, 1999

_____. *Metamorfoses do discurso político: derivas da fala pública*. São Carlos: ed. Claraluz, 2006a.

_____. “O tecido da memória”. *Revista Polifonia*, vol.12, nº2, pp.01-13. Cuiabá: EduFMT, 2006b.

_____. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: Edufscar, 2009.

CRAIA, E. C. P. « Deleuze e a ontologia : O ser a diferença ». In.: *Problemática ontológica em Gilles Deleuze*, Estudos filosóficos, vol.6. Cascavel: Edunioeste, 2002.

CULIOLI, A. *La genese du texte: les modeles linguistiques*. Paris : ed. Du CNRS, 1982.

CYTRYNOWICZ, R. « O silêncio do sobrevivente : diálogos e rupturas entre memória e história do holocausto”. In.: SELIGMANN-SILVA, M. (Org.). *História, memória, literatura : o testemunho na Era das Catástrofes*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

DAHLET, V. *Ponctuation et énonciation*. Guyane : Ibis Rouge Éditions, 2003.

DAVALLON, J. “A imagem: uma arte da memória?” In.: Achard, P. [et al...]. *O papel da memória*. Campinas : Pontes, 1999.

- DERRIDA, J. *Margens da filosofia*. Campinas: Papirus, 1991.
- DIETZSCH, M. J. M. “Cartilhas: a negação do leitor”. In.: Martins, M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1996.
- DRILLON, J. *Traité de la ponctuation*. Éditions Gallimard, 1991.
- DUARTE, P. “États des lieux lexical sur Le mot ‘genre’”. In.: WASIOLKA, J. (dir.). *Genres en mouvements*. Paris: Nouveau Monde Éditions, Coll. CIES, Sorbonne, 2009.
- DUCHET, C. “Pour une sociocritique, ou variations sur un incipit”. *Littérature*, 1, Larousse, 5-14.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- DURAND, J. L. « Memória grega ». In.: Achard, P. [et al...]. *O papel da memória*. Campinas : Pontes, 1999.
- ENGELS, F. *Anti-Dühring : filosofia, economia política, socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1976.
- FABRE, C. ‘Des variantes de brouillon au cours préparatoire’. *Études de linguistique appliquée*, vol.62, pp.59-79, Avril-juin, 1986.
- FARACO, C. A. “Estudos pré-saussurianos”. In.: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*, vol.3. São Paulo: Cortez, 2005a.
- _____. “Autor e autoria”. In.: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto: 2005b.
- _____. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FERREIRA, L. *Consignas de livros didáticos de língua: uma análise dos atos de fala diretivos em português e espanhol*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2007.
- FIAD, R. S. “Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos”. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, pp.91-97, jan.1991.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008a.
- _____. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ed. Ática, 2008b.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 2005.
- _____. “Outros espaços”. In.: Estética: literatura e pintura, música e cinema. Coleção Ditos e Escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- _____. “Retornar à história”. In.: *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Coleção Ditos e Escritos II. Rio de Janeiro: Forense, 2008.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2010.
- FRAENKEL, B. “Assinatura”. In.: Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (Orgs.). *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo : Contexto, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Editores Associados: Cortez, 1989.

_____. *Tia sim, professora não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREYRE, G. *Casa Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GARCIA, R. R. "O mesmo foi registrado: Para o estudo de realização de *mesmo* como pronome pessoal ou demonstrativo com valor anafórico na história do português brasileiro". In.: Revista *Philologus*, ano 19, nº 55. Rio de Janeiro: CiFefil, jan.-abril, 2013.

GAYDECZKA, B. *Questões de estilo e de gênero: um estudo sobre enunciados memorialistas da Olimpíada de Língua Portuguesa escrevendo o futuro*. Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2012.

GERALDI, J. W. 'Prática da leitura na escola'. In.: Geraldi, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

_____. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

_____. "O extermínio dos judeus e o princípio da realidade". In.: MALERBA, J. (Org.). *A história escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

GOLDSTEIN, N. *Versos, sons, ritmos*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GOODSON, I. F. "Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional". In.: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

GRÉSILLON, A. & LEBRAVE, J. L. Avant-propos. *Langages*, Paris, (69) : pp.5-10, 1983.

HALBWACHS, M. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Félix Alcan, 1925.

_____. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

HEIDMANN, U. 'Comparatismo e análise de discursos: a comparação diferencial como método'. In.: Rodrigues, M. G. S.; Neto, J. G. S. & Passeggi, L. (Orgs.). *Análises textuais e discursivas: metodologia e aplicações*. São Paulo: Cortez, 2010.

HEIDMANN, U. & ADAM, J. M. *O texto literário: por abordagem interdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 2011.

HOBBSAWM, E. J. *Era dos extremos: O breve século XX*. São Paulo: companhia das Letras, 2012.

HOEK, L. H. « La marque du titre: dispositifs sémiotiques d'une pratique textuelle ». Paris : La Haye, 1981.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1977.

JAMESON, F. "Reificação e utopia na cultura de massa". Revista Crítica Marxista. São Paulo: Brasiliense, v.1, nº1, pp.1-25, 1994.

JAKOBSON, R. "Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia". In.: *Linguística e comunicação*. Editora Cultrix: São Paulo, 1970.

KLEIMAN, A. "Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna". Signo. Santa Cruz do Sul, vol.32, nº53, pp.1-25, dez., 2007.

KONDER, L. "O que é dialética". In.: O que é filosofia, ideologia, dialética. Série Primeiros Passos. São Paulo: Círculo do livro, 1981.

KUNDERA, M. « O livro do riso e do esquecimento ». Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

LEBLOND, A. & WASIOLKA, J. « Avant-propos ». In.: WASIOLKA, J. (Dir.). *Genre en mouvements*. Paris : Nouveau Monde Éditions, coll. CIES, Sorbonne, 2009.

LEJEUNE, Ph. *Le pacte autobiographique*. Paris : Seuil, 1975.

MACHADO, I. « Gêneros discursivos ». In.: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin : conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

MAINGUENEAU, D. *L'analyse Du discours : introduction aux lectures de l'archive*. Paris : Hachette, 1991.

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Analyser les textes de communication*. Paris : Nathan, DL, 2000.

_____. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar edições, 2005.

_____. *O discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

_____. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. "Aforização, enquadramento interpretativo e configuração humanista". In.: *Discurso e linguagens: objetos de análise e perspectivas teóricas*, col. Mestrado em linguística: Editora Unifran, vol.6, 2011.

MAINGUENEAU, D. e CHARAUDEAU, P. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

MARCUSCHI, L. A. "Gêneros textuais: definição e funcionalidade". In.: Dionísio, A. P.; Machado, A. R. & Bezerra, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

MARX, K. "O 18 Brumário de Luís Bonaparte". In.: Coleção 'Os pensadores', 1ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MENEGASSI, R. J. "Da revisão à reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto". *Mimesis*, Bauru, vol.22, nº1, pp. 49-68, 2001.

MULIK, K. "O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história". In.: Crátilo, Revista de estudos linguísticos e literários. Unipam, 5 (1): 14-22, 2012.

NORA, P. "Entre memória e história: a problemática dos lugares". In.: Projeto História. Revista dos Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, dez. de 1993.

NÓVOA, A. "Os professores e suas histórias de vida". In.: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

ORLANDI, E. P. “Maio de 1968: Os silêncios da memória”. In.: Achard, P. [et al...]. *O papel da memória*. Campinas : Pontes, 1999.

PARISOT, F. « Réflexions autour d’une composante paratextuelle stratégiquement fondamentale : l’épigraphe comme vecteur de sens ». In. : Narratologie :Le paratexte. Université de Nice – Sophia Antipolis, n° 1, 1998.

PÊCHEUX, M. “A análise do discurso: três épocas (1983)”. In.: Gadet, F. & Hak, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. “Análise automática do discurso (AAD-69)”. In.: Gadet, F. & Hak, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. “Papel da memória”. In.: Achard, P. [et al...]. *O papel da memória*. Campinas : Pontes, 1999.

_____. *O discurso : estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. “A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas”. In.: Gadet, F. & Hak, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÉRISSÉ, G. *Palavras e origens: considerações etimológicas*. São Paulo: Mandruvá, 2002.

PETIT, J. Le grand cataclysme des corrections : note sur des manuscrits de Green et de Mauriac. Littérature, Paris, v. 28, pp.40-9, Déc., 1977.

PIACENTINI, M. T. *O mesmo* – I. www.linguabrasil.com.br. Acesso em 28 de agosto de 2013.

PIETRARÓIA, C. C. “A importância da língua portuguesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino”. In.: Estudos linguísticos, São Paulo, 37(2), pp.7-16, maio-ago., 2008.

POLLAK, M. “Memória, esquecimento, silêncio”. In.: Estudos históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, nº3, 1989, pp.3-15.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. “Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas”. In.: Mussalim, F. & Bentes, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, vol.2. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

REGO, J. L. do. *Menino de engenho*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2003.

REGO, L. L. B. “Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias”, 2006. Disponível em <http://www.portaldomec.gov.br>. Acesso em 23/05/2013.

ROSSI, P. *O passado, a memória e o esquecimento: sete ensaios da história das ideias*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

ROUANET, S. P. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1975.

SCHAEFFER, J-M. « Qu’est-ce qu’un genre littéraire? ». Éd. Du Seuil, DL, 1989.

SELIGMANN-SILVA, M. « Reflexões sobre a memória, a história e o esquecimento ». In.: SELIGMANN-SILVA, M. (org.). *História, memória, literatura : o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

SERÇA, I. « La parenthèse, troisième dimension du texte Proustien ». In. : *À qui appartient la ponctuation?* DEFAYS, J.M.; ROSIER, L. e TILKIN, F. (éds.). Actes Du Colloque Internationale et Interdisciplinaire de Liège. Éditions Duculot, 1998.

SERRA, C. R. A ordem dos adjetivos no percurso histórico: variação e prosódia. Dissertação de mestrado em língua portuguesa. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

STELLA, P. R. “Palavra”. In.: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

STREET, B. “Perspectivas interculturais sobre o letramento”. In.: Filologia e Língua Portuguesa/Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade d São Paulo (USP). São Paulo: Humanitas, 2006.

TEZZA, C. “Poesia”. In.: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

TSCHICHOLD, J. *A forma do livro: Ensaios sobre tipografia e estética do livro*. São Paulo: Ateliê editorial, 2007.

VANOYE, F. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VERNANT, J. P. *Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica*. São Paulo: EDUSP, 1973.

VEYNE, P. *Como se escreve a história*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

_____. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.

YATES, F. A. *The art of memory*. London: Pimlico, 2000.