

# PERSPECTIVAS DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS: O PAPEL DO OUTRO NA ESCRITA

---

*Zaline do Carmo dos Santos Wanzeler<sup>1</sup>*

## *Resumo*

Este artigo tem como objetivo apresentar uma experiência pedagógica com o gênero memória literária em que se mostrará como o professor se coloca como um outro a influenciar o texto do aluno, como o aluno ouve essa voz do outro e como reelabora seu texto a partir dessa voz. Não menos importante estará o outro, o entrevistado, que cede sua experiência de acontecimentos e lembranças, sua afetividade, sensibilidade e subjetividade ao aluno que escreverá suas memórias. A base teórica do trabalho se centra na análise de gênero textual considerando Bakhtin e Marcuschi e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa; para a reflexão sobre o *outro* se usa o caráter polifônico do signo linguístico de Bakhtin, além de outros autores, como Nelita Bortolotto acerca do papel do outro nas escritas de memórias literárias. Como metodologia, seguiu-se a proposta do Ministério da Educação orientada pelo livro da Olimpíada de Língua Portuguesa (2010), mas com a cautela de adaptação para a realidade local, em que os discentes do 8º ano da Escola Francisco de Assis Rosa de Jesus, em Breu Branco-PA realizaram entrevistas com pessoas mais velhas, após orientação docente em sala de aula, escrita e reescrita de memórias literárias com o tema “O lugar onde vivo”. Quanto ao resultado, uma avaliação preliminar da produção textual dos alunos aponta que o texto do aluno é carregado de “vozes alheias” (outro), que lhe ajudam a tecer a memória literária.

**Palavras-chave:** Gênero textual. Memórias literárias. O outro.

## *Abstract*

This article has as aim to present an educational experience with the literary memoir which is going to be showed how the teacher position itself as another

---

1 Mestranda em Educação na Universidade Estadual do Pará (Uepa), na linha “Saberes Culturais e Educação na Amazônia”. Correio eletrônico: zalinedocarmo@yahoo.com.br

one to influence the students' text, the way the student listens some others' voices and the way they redesign their texts as from those voices. The other is not going to be less important, the interviewed, who hands his experience of knowledge and regards over, his affection, sensibility and subjectivities to the students who will write their memories. The theoretical base of the work is now focused on the textual gender analysis considering Bakhtin, Marcuschi and National Curriculum Parameters (PCNs) of Portuguese Language; for the reflection about the OTHER it is used as a polyphonic character of Bakhtin's linguistic sign, beyond the others authors, like Nelita Bortolotto about her part in writings of literary memoirs. As methodologies, the purpose of Minister of Education has been abided by the Portuguese Language Olympics book (2010), however the caution of adaptation for the local reality, in which eighth grade students of the Francisco de Assis Rosa de Jesus school in Breu Branco-PA made interviews with older people, after the teachers orientation in class, writing and rewrite of literary memoirs with the theme "The place where I live". Regarding to the results, a preliminar evaluation of the students textual production points that their text is loaded of "Other voices", which helps to create the literary memoirs.

**Keywords:** Textual gender. Literary memoirs. The other.

## INTRODUÇÃO

Trabalhar questões de gêneros textuais não é uma questão tão simplória quanto parece. Não se pode nem deve pegar um texto e tentar manipulá-lo como único detentor do saber, "empurrando" aos alunos um conhecimento pré-moldado. Para tratar questões de gêneros textuais é necessário um conhecimento por parte do docente, sua leitura de texto e mediação do conhecimento aos futuros escritores. Quando se trabalha com o gênero memórias, a tarefa ganha proporções maiores, pois passa a envolver o mundo de sensações e emoções dos seres humanos, suas percepções de mundo.

Neste artigo, apresenta-se uma experiência pedagógica com o gênero memória literária em que se tentará mostrar como o professor se coloca como *um outro* a influenciar o texto do aluno, como o aluno ouve essa voz e reelabora seu texto. Não menos importante estará o outro, o entrevistado, que cede sua experiência de acontecimentos e lembranças, sua afetividade, sensibilidade e subjetividade ao aluno que escreverá as memórias.

Na primeira parte do artigo, há uma discussão acerca de relações de ensino e aprendizagem escolar baseadas em gênero textual na qual se conceitua gênero e sua diferenciação com tipos textuais, além de comentários sobre a diversidade de gêneros que, às vezes, impede a escola de realmente efetivá-los como objeto de ensino, polifonia. Para embasar teoricamente este item, considera-se Bakhtin e Marcuschi, intercalando-os com o que dizem os PCNs de Língua Portuguesa sobre essas questões.

Na segunda parte, buscam-se como fontes para definição do gênero memórias literárias, a mestra em linguística e doutora em educação Nelita Bortolotto, o filósofo Walter Benjamin e os conceitos apresentados pela Segunda Olimpíada de Língua Portuguesa.

Por fim, apresenta-se a metodologia e análise do papel do outro na escrita de memórias literárias dos alunos do 8º ano (7ª série) da Emef Francisco de Assis Rosa de Jesus, no município de Breu Branco/PA. Quanto à análise das produções textuais, uma avaliação preliminar aponta que o texto do aluno é carregado de “vozes alheias” (outro), que lhe ajudam a tecer a memória literária.

#### DISCUTINDO RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR BASEADAS EM GÊNERO TEXTUAL

Ler e escrever são duas aprendizagens essenciais de todo sistema de ensino. Um cidadão que não tenha essas duas habilidades está condenado ao fracasso escolar e à exclusão social. Por isso, o desenvolvimento da leitura e da escrita é a preocupação maior dos professores. Engana-se quem pensa que o objetivo da escola limita-se a facilitar o acesso ao código alfabético. Compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem que vai de saber ler todos os tipos de textos a analisar, avaliar, interpretar os mais diversos gêneros textuais.

Muitos estudiosos até hoje debatem e discutem os gêneros e a diferença entre gênero e tipo textual. Mikhail Bakhtin (2003) foi o primeiro a empregar a palavra *gêneros* com um sentido mais amplo, referindo-se também aos textos que empregamos nas situações cotidianas de comunicação. Para ele, todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes textos ou *gêneros do discurso*, que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes: *o tema*, *o modo composicional* (a estrutura) e *o estilo* (usos específicos da língua).

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. 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. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (Bakhtin, 2003, p. 261-262).

Em *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*, Luiz Antônio Marcuschi (2005) menciona que mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Sobre a riqueza e a diversidade dos gêneros, Bakhtin (2003, p. 262) afirma “a riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana (...)”. Porém, acentua que para haver comunicação produtiva, um texto possui algumas regularidades que o circunscrevem como um anúncio, um texto científico, publicitário entre outros. Essas regularidades não significam fechamento, mas condição para que haja interação, pois se a cada vez em que nos comunicássemos um novo gênero fosse composto, não haveria uma comunicação possível.

No que diz respeito ao conceito de gêneros, os PCNs de Língua Portuguesa integram os gêneros como objetos de ensino, priorizam o texto como única realidade concreta de manifestação linguística nas práticas sociais.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas (...). Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (...). A noção de gênero refere-se, assim, a família de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneos, como visão geral da ação, à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (Brasil, 2001, p. 21-22).

A grande diversidade de gêneros textuais, às vezes, impede a escola de realmente efetivá-los como objeto de ensino, para tanto há necessidade de

seleccioná-los para que sejam de fundamental importância na construção da participação cidadã do aluno. Enquanto objeto de ensino, os gêneros transportam-se para a prática de uso que facilita a correspondência entre o modo de ensinar, como ensinar e para que ensinar, por meio de uma metodologia revitalizadora que garante autonomia ao sujeito para desenvolver as várias práticas de linguagem presentes nas situações de uso.

Convém mencionar que o trabalho pedagógico com gêneros textuais ainda passa por processo de gradativa evolução, uma vez que, tratar a língua materna como homogênea e voltada para o código é algo muito mais simplório do que tratá-la como prática discursiva e heterogênea na medida em que atuaria na identificação histórico-social dos sujeitos que estariam envolvidos em uma dada situação comunicativa e teria como elo de comunicação a interação entre os enunciados. É desse ponto que se preconiza o conceito de gêneros e tipos textuais, causa de grandes transtornos no ensino da língua, principalmente porque acabam incidindo semelhanças quanto às definições para algumas práticas pedagógicas que os tomam como sinônimos.

Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, *outdoor*, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa-ção espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (Marcuschi, 2005, p. 22-23).

Nessa visão, o que pode atenuar é que, de acordo com Marcuschi (2005) a expressão “*tipo de texto*” é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas sim um *gênero de texto*. Quando alguém diz, por exemplo, “a carta pessoal é um tipo de texto informal!”, ele não está empregando o termo *tipo de texto* de maneira correta e deveria evitar essa forma de falar. Uma *carta pessoal* que você escreve para sua mãe é um *gênero textual*, assim como um *editorial, horóscopo/receita médica, bula de remédio, poema, piada, conversa-ção casual, entrevista jornalística, artigo científico, resumo de um artigo, prefácio de um livro*. É evidente que em todos estes gêneros

também se está realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Assim, um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo).

Portanto, entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes. Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto. A rigor, pode-se dizer que o segredo da coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer essa “costura” ou tessitura das sequências tipológicas como uma armação de base, ou seja, uma malha infraestrutural do texto. Como tais, os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si.

### A POLIFONIA

Um dos elementos chaves na discussão em torno de gêneros textuais e que se destaca na teoria da linguagem de Bakhtin é a *palavra do outro*. O autor esclarece que todo discurso não é uma obra fechada e acabada de apenas um indivíduo, mas é um processo heterogêneo, conjunção de discursos entre eu e o outro. “Nossas palavras não são ‘nossas’ apenas; elas nascem, vivem e morrem na fronteira do nosso mundo e do mundo alheio; elas são respostas explícitas ou implícitas às palavras do outro, elas só se iluminam no poderoso pano de fundo das mil vozes que nos rodeiam” (Tezza, 1988, p. 55).

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (Bakhtin, 2003, p. 297).

Desse modo, o dialogismo é a característica do funcionamento discursivo em que se encontram presentes várias instâncias enunciativas. É a presença destas várias instâncias que constitui a dimensão polifônica do discurso. Os textos polifônicos se caracterizam pela falta de acabamento e de solução do herói. A posição do autor em relação ao herói é dialógica, proporcionando, do início ao fim, autonomia e liberdade interna. O texto, não sendo fechado, permitirá ao leitor maior produção de sentidos – a polifonia.

Ou seja, a polifonia é o elemento que harmoniza a diversidade de vozes independentes produzindo diferentes efeitos de sentidos repercutindo múltiplos

tiplas ideologias. Portanto, o dialogismo constitui a linguagem e os textos, embora existam textos nos quais a diversidade de diálogos se mostra, enquanto que em outros, os monofônicos, ela se disfarça. É possível constatar que, mesmo os conceitos sendo próximos, há diferenças sensíveis entre dialogismo e polifonia. Todavia o que os relaciona é a concepção sociointeracionista da linguagem.

No movimento de interação social, os sujeitos constituem os seus discursos por meio das palavras alheias de outros sujeitos (e não da língua, isto é, já ideologizadas), as quais ganham significação no seu discurso interior e, ao mesmo tempo, geram as réplicas ao dizer do outro, que por sua vez vão mobilizar o discurso desse outro, e assim por diante. A noção de interação verbal via discurso é gerada pelo efeito de sentidos originado pela sequência verbal, pela situação, pelo contexto histórico social, pelas condições de produção e também pelos papéis sociais desempenhados pelos interlocutores. Ou seja, além dos aspectos linguísticos as condições de produção do discurso são definitivas para compô-lo; e isso não se aplica somente à interação verbal face a face, mas adentra o discurso romanesco.

Segundo Clark e Holquist (1998, p. 257 *apud* Rechdan, 2011, p. 03), o livro sobre Dostoiévski constituiu o ponto essencial para o conceito de polifonia, pois o pensador russo observa que o romancista estabelece uma relação única com suas personagens, os quais têm voz própria e o mínimo de interferência da parte dele como autor, criando, assim, um novo gênero denominado por Bakhtin de polifônico, porque apresenta muitos pontos de vista, muitas vozes, cada qual recebendo do narrador o que lhe é devido.

Na *polifonia*, o dialogismo se deixa ver ou entrever por meio de muitas *vozes polêmicas*; já, na monofonia, há, apenas, o *dialogismo*, que é constitutivo da linguagem, porque o diálogo é mascarado e somente *uma voz* se faz ouvir, pois as demais são abafadas. Fiorin (2006, p. 165 *apud* Brochado; Pinto, 2007), porém, ao examinar o conceito de dialogismo, ressalta que é preciso afastar dois equívocos recorrentes na interpretação bakhtiniana: a) dialogismo equivale a diálogo, no sentido de interação face a face; b) há dois tipos de dialogismo: o dialogismo entre interlocutores e o dialogismo entre discursos. Desse modo, esclarece, em primeiro lugar, com base nos enunciados de Bakhtin, que dialogismo não se confunde com interação face a face, isto é, o dialogismo não se reduz ao diálogo como forma composicional. O diálogo é uma das manifestações do dialogismo. Quanto ao segundo ponto, não há dois dialogismos entre interlocutores e entre discursos. O dialogismo é sempre entre discursos, enquanto que o interlocutor só existe enquanto portador do discurso.

Assim, sintetiza em dois sentidos aquilo que é efetivamente dialogismo em Bakhtin: é o modo de funcionamento real da linguagem e, portanto, é seu princípio constitutivo; é uma forma particular de composição do discurso. Portanto, todo discurso dialoga com outro discurso, manifestando-se em enunciados.

A produção de sentidos gerada pela heterogeneidade discursiva – as várias vozes – concebe a monofonia ou a polifonia. O texto ou romance monofônico pode ser entendido como aquele que possui vários personagens, portadores de posições ideológicas independentes, mas que acaba expressando uma ideologia dominante. Dessa forma, embora nesses romances muitos personagens falem, todos eles exprimem uma cosmovisão unificada. Já no texto ou romance polifônico cada personagem tem autonomia, exprime a própria concepção, pouco importa se ela coincida ou não com a ideologia do autor da obra. A polifonia acontece quando cada personagem se manifesta com a própria voz, expressando o pensamento individual. Existindo determinado número de personagens, existirão diversas posturas ideológicas as quais repercutirão de maneira a serem ouvidas particularmente. Sobre o embate das várias vozes ocultadas ou reveladas no texto, Diana Luz Pessoa de Barros (1994, p. 06) comenta: “Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado e uma voz, apenas, faz-se ouvir”.

#### O GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS: A INDAGAÇÃO DO ALUNO

“Professora, como eu começo o texto?”

O ouvido apurado de professores identifica rapidamente a situação social de uso desse enunciado proferido, após a mãozinha do aluno ser levantada, esperando “a vez” para a professora atender a pedidos sussurrados e, muitas vezes, até apreensivos “(...) eu não sei escrever texto, não sei como iniciar (...)”.

Sobre o assunto, Nelita Bortolotto (2011) menciona o caso de uma personagem consagrada de Monteiro Lobato, a boneca de pano Emília – do Sítio do Picapau Amarelo – que se vê na dificuldade de começar a escrever as Memórias da Marquesa de Rabicó.

Tinha o seu tema escolhido. Mas ‘Emília, de testinha franzida, não sabia como começar’. E falou: ‘Isso de começar não é fácil. Muito mais simples é acabar. Pinga-se um



ponto final e pronto; ou então escreve-se um latinzinho: *finis* (caricatura de fechamentos de textos dirigidos ao público infantil) ‘e ... fim’). Mas começar é terrível. E novamente vieram as estratégias para iniciar a narrativa. Tinha o título, mas e depois? (Bortolotto, 2011, p. 06).

Todo professor, principalmente o de língua portuguesa, já se deparou com situações semelhantes. Escrever memórias literárias é como rememorar um cenário para o entrecruzamento de espaços e tempos, é através delas que nos tornamos sujeitos da experiência coletiva – por serem vivenciadas sempre na relação com os outros – mas também individual – pois cada acontecimento é produtor de diferentes significados para os que os vivenciam.

A rememoração articula a dimensão sensível da memória ao ato de lembrar, o que torna comunicável a experiência. Na rememoração as lembranças estão sujeitas a atualizações, releituras e reelaborações, fruto de reflexões sobre o acontecimento lembrado (Pérez, 2003, p. 5, *apud* Rosa; Ramos, 2008, p. 03).

Para o filósofo Walter Benjamin, a memória não significa apenas acontecimentos e lembranças, mas sim experiência, afetividade, sensibilidade, subjetividade, esquecimento, entrecruzamento de sujeitos e, principalmente, experiências vividas. O ato de rememorar possibilita que dimensões pessoais que foram perdidas com o avanço do mundo moderno e capitalista sejam recuperadas na relação temporal entre passado, presente e futuro. Rememorar é partir de indagações e trazer o passado como possibilidade de construir rumos atentos para presente e futuro.

A memória não é um instrumento para exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio sutil no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como o homem que escava (Benjamin, 2004 *apud* Clara; Altenfelder, 2010, p. 18).

O “homem que escava” rememora o passado e deixa-se levar por cenários e situações reais ou imaginárias. Com isso, as histórias passadas e registradas por palavras, gestos, sentimentos, podem unir moradores de um mesmo lugar e fazer que cada um sinta-se parte de uma mesma comunidade. “Isso porque a história de cada indivíduo traz em si a memória do grupo social ao qual pertence” (Clara; Altenfelder; Almeida, 2010, p. 18). Esse encontro, portanto, torna-se uma experiência humanizadora.

Rosa e Ramos (2008) comentam que, ainda numa perspectiva benjaminiana, na sociedade capitalista, com o intenso transitar entre as pessoas e a mecanização de nossos atos pelo tempo, muitas vezes, nos esquecemos de observar o lugar por onde passamos, as pessoas com as quais conversamos e deixamos de experimentar odores exalados nos diferentes ambientes, nos quais costumamos estar cotidianamente.

Em outras palavras, as ações repetitivas do dia a dia passam a tornar o mundo pobre no narrar das experiências. Absorver tudo sem pensar no que está sendo visto e feito, sem tirar disso experiência, mas apenas vivência e reprodução, é o modo que vivemos hoje, num sistema maquinário que nos impede de partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco.

Cada escola, cada casa, cada cidade possui determinados odores para quem ali vive – alguns sentidos de forma particular e outros num contexto coletivo. Essa condição possibilita que memórias sejam revividas e ressignificadas à medida que o sujeito da experiência possa, de olhos fechados, identificar determinado lugar por seus odores característicos (Rosa; Ramos, 2008, p. 04).

Dessa forma, o gênero literário conhecido como memórias compreende outro olhar que está além do autor e leitor, é o do entrevistado (pessoa que cedeu entrevista relatando dados marcantes do seu passado – dados pessoais e biográficos e valiosos depoimentos históricos em que se registram fatos políticos e sociais, paisagens, costumes e tendências artísticas). Nesse momento considera-se a voz do *outro* (entrevistado), como ousadamente fez o Ministério da Educação (MEC) na 2ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa (2010) em que o aluno (escritor de memórias) propunha-se a conversar com pessoas mais velhas observando a expressão dada ao modo como os fatos narrados eram sentidos e vividos (cômica ou tragicamente). O interessante era que as lembranças fossem fortes e significativas para quem as contasse.

O trabalho com lembranças, entre outras coisas, estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho, permite mostrar o valor de pessoas que vêm da maioria desconhecida do povo, traz a história para dentro da comunidade ao mesmo tempo em que extrai história de dentro dela, propicia o contato entre gerações e pode gerar um sentimento de pertencer ao lugar onde se vive, contribuindo para a formação de seres humanos mais completos e para a constituição da cidadania.

## ANÁLISE: O PAPEL DO OUTRO EM MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Narrar memórias é uma habilidade que se aprende. Depois de recolher memórias das pessoas mais velhas da comunidade, os alunos do 8º ano da Escola Francisco de Assis Rosa de Jesus, localizada na rua Parauapebas s/n, no bairro Novo Horizonte, na cidade de Breu Branco/PA, na Região Amazônica, puderam reconstruir/recrutar essas memórias, sem precisar fazer uma transcrição exata da realidade, pois o ato de narrar é sempre uma criação. Quando se narra um acontecimento de forma literária, o imaginário do narrador atua sobre as memórias recolhidas, transformando-as. Ao transformá-las procurando dar-lhes uma “vida” da qual o leitor possa compartilhar, o narrador destaca alguns aspectos mais envolventes e suprime outros.

A cidade de Breu Branco foi erguida a partir da doação de algumas casas de madeira para a população pela Eletronorte. Cerca de 1.200 pessoas foram transferidas para essas habitações, dando origem ao município, localizado à margem direita da Usina Hidrelétrica de Tucuruí. O município de Breu Branco foi criado através da Lei n. 5.703 de 13 de Dezembro de 1991, sancionada pelo então governador Jäder Fontenelle Barbalho, e tendo sido desmembrado dos municípios de Tucuruí, Moju e Rondon do Pará, com sede na localidade de Breu Branco, que passou à categoria de cidade, com a mesma denominação. Sua instalação aconteceu no dia 1º de janeiro de 1993, com a posse do prefeito, do vice-prefeito e vereadores eleitos no pleito municipal de 3 de outubro de 1992.

A Emef Francisco de Assis Rosa de Jesus, já citada, foi fundada em 2001, construída pelo governo do estado do Pará em parceria com a Eletronorte. Atualmente possui 765 alunos matriculados do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, funcionando nos turnos manhã e tarde. Seu quadro de funcionários é composto por um diretor, um vice-diretor, dois técnicos pedagógicos, uma secretária, três auxiliares de secretaria, um professor da sala de informática, um auxiliar pedagógico, 29 professores, quatro vigilantes patrimoniais e sete funcionárias de apoio. A gestão escolar segue os princípios democráticos, para discutir, deliberar, planejar e executar as ações.

Foi neste ambiente escolar que as memórias literárias foram trabalhadas. Seguiu-se, para tanto, a proposta do Ministério da Educação orientada pelo livro da Olimpíada de Língua Portuguesa (2010), mas com a cautela de adaptação para a realidade local. Vale lembrar que a Olimpíada é um programa de caráter bienal e contínuo. Constitui uma estratégia de mobilização que

proporciona aos professores da rede pública, oportunidades de formação. Em anos ímpares, atende diversos agentes educacionais: técnicos de secretarias de educação que atuam como formadores, diretores, professores. Em anos pares, promove um concurso de produção de texto para alunos do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

No entanto, a pesquisa aqui realizada não teve a intenção de participar do concurso, somente seguir as estratégias de sequência didática desenvolvida para estimular a vivência de uma metodologia de ensino de língua que trabalha com gêneros textuais. Essas atividades sugeridas pelo MEC foram importantes, pois estimularam o aluno a desenvolver habilidades de leitura e de escrita previstas nos currículos escolares.

O tema abordado foi “O lugar onde vivo” e requereu leituras, pesquisas e estudos, que incitaram, nos alunos, um novo olhar acerca da realidade. Certamente havia várias maneiras de iniciar os alunos no estudo e na produção do gênero textual memórias, mas optou-se por uma conversa inicial em que ouvissem dois trechos de livros de memórias, que estavam no CD que acompanha o livro do professor: *Transplante de menina*, de Tatiana Belinky e *Parecida mas diferente*, de Zélia Gattai. Foi explicado que todos têm episódios de vida para lembrar: uma festa, uma travessura, um passeio, uma viagem, um costume. Alguns deles, importantes e marcantes, mereceriam ser registrados.

Seguindo, pois, as sugestões do MEC formaram-se oito grupos de quatro alunos, os quais elaboraram oito perguntas que nortearam a entrevista semiestruturada e posterior gravação. Com o vídeo (entrevista) fez-se um seminário com os grupos em que eles apresentaram as memórias recolhidas dos antigos moradores do Breu Branco para, a partir daí, iniciarem a escrita do texto.

## O OUTRO

Ao escrever as memórias, o aluno se desdobrou em narrador e personagem, num jogo literário muito sutil, narrando os fatos de uma época, olhando-a do ponto de vista de observador geral dos momentos que narra, mas também olhando para si mesmo como personagem que viveu os acontecimentos narrados, recriados pelas lembranças suas e dos outros. É possível reconhecer quando o autor se coloca como narrador das memórias pelo uso da primeira pessoa: “eu me lembro”, “vivi numa época que...”. Podemos reconhecer o narrador-personagem nas memórias quando o autor descreve suas sensações

e emoções narrando fatos dos quais ele é o centro, mas que envolvem outros personagens das memórias.

Veja o quadro a seguir:

Quadro I – Fragmento de texto dos alunos do 8º ano da Escola Francisco de Assis Rosa de Jesus

FATOS	FRAGMENTOS DO TEXTO – COMO O ALUNO NARROU O FATO
O remanejamento do Breu Antigo (aquele que atualmente está submerso em decorrência da construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí) para Tucuruí.	“(…) Teve uma época que foi muito ruim, porque fomos remanejados para Tucuruí e perdi meus pais. Foi no ano de 1980” (Aluno A)
O modo de sobrevivência na infância.	“(…) Naquela época eu tinha apenas 10 anos de idade, mas eu era mais feliz do que hoje. As pessoas eram mais amigas umas das outras. Eu convivia com os meus pais, eles nos sustentavam, fazendo farinha, pescando, caçando,... Eu ajudava bastante nas coisas de casa com a minha mãe. Antes a gente não comprava frutas, agora se as pessoas quiserem comer banana e outras frutas tem que ‘meter a mão no bolso’ para poder pagar” (Aluno B)

A partir desses dois fragmentos dá para observar que o aluno torna a voz do entrevistado, a sua própria voz, permeando o texto de significados.

Koch e Elias (2009) falam que “a compreensão da escrita passa pela compreensão das relações interlocutivas, pelo acabamento que vem de fora, ou seja, do outro, que interage com o que é escrito pelo autor, que contempla, dá sentido na e pela relação de contato entre sentidos” (p. 7).

Logo, o aluno tem essa compreensão da escrita, pois teve o contato com o interlocutor (entrevistado) permeando suas sensações e emoções ao se relacionar na escrita com o que o entrevistado cedeu. Mas o aluno foi além, interagiu ao ampliar o contato com seu interlocutor, criou um narrador-personagem que “falasse” no texto.

O narrador em primeira pessoa é o narrador-personagem ou narrador-testemunha. No caso de memórias literárias teremos, geralmente, o narrador-personagem, que tem por característica se apresentar e se manifestar como *eu* e fala a respeito

daquilo que viveu. O narrador em primeira pessoa conta a história dele sempre de forma parcial, considerando um único ponto de vista: o dele (Clara; Altenfelder; Almeida, 2010).

O narrador-personagem pode ser reconhecido pelos pronomes de primeira pessoa (eu, meus, nós...) e pela forma como os verbos se apresentam, sua terminação verbal (fomos, perdi, tinha, convivia, ajudava...). Há também a presença de uma palavra típica da linguagem informal (a gente) que, aqui, serve para confirmar outras vozes que compartilharam do fato narrado (pais, vizinhos, amigos, conhecidos...).

Na escrita de memórias outro aspecto que é importante é a descrição do espaço e a sua situação temporal.

#### Quadro II – Fragmento de texto dos alunos da Escola Francisco de Assis Rosa de Jesus: descrição de tempo e espaço

---

##### DESCRIÇÃO DE TEMPO E ESPAÇO

---

Na época que eu morava no Breu de antigamente era um matagal, só tinha um caminho estreito para passar e nesses matos tinham tiriricas (um tipo de mato que corta a pessoa) (...) (Aluno C).

---

Breu Branco, na época, era um povoado pacato, atrasado, sem informação, pequeno, com apenas uma rua. O povo de lá vivia da agricultura, pesca e castanha. Lá tinha um *campinho*, dois pequenos times (...), uma praia (...) (Aluno D).

---

O Breu Velho era um povoado, eu vivia em uma casa de barro pequena, modesta, o chão era de terra. Só tinha duas ruas, onde eu e meus amigos brincávamos todo dia (...) (Aluno E).

---

(...) O Breu Velho era muito pequeno, (...) tinha só duas ruas, (...) pouco morador, (...). Havia também o campo de futebol (...) e uma ferrovia que passava por dentro (...) (Aluno F).

---

Quando o aluno descreve o povoado, ele utiliza as observações que fez enquanto conversava e ouvia o entrevistado como material para produzir um texto que reconstrói não apenas o momento da entrevista. Os alunos transformaram as respostas da entrevista feita com senhores e senhoras idosas da região em um texto de memórias literárias. “Em geral, o início de um livro ou mesmo de um capítulo de memórias literárias, é dedicado a situar o leitor no tempo e, principalmente no espaço em que se passam as lembranças do narrador” (Clara; Altenfelder; Almeida, 2010, p. 56).

A voz do aluno se faz perceber como entrecruzamento da voz do entrevistado, pois o aluno escreve como se tivesse realmente vivido na época “do Breu Velho”, há aproximadamente 25 anos (1985), época que por sinal os alunos ainda não eram nem nascidos. O “Breu Velho” a quem os entrevistados fazem a descrição, não corresponde ao local onde fica o Breu Branco, mas a um lugar que hoje, inundado, deu origem à praia do Breu. Era, na verdade, uma pequena vila que ficou submersa em decorrência da construção da Usina Hidroelétrica de Tucuruí, em 1985.

Emprestando os conceitos da análise do discurso discutido por Sírio Possenti (2009), comprova-se a existência de um outro a influenciar o aluno.

Parece que se pode dizer que tais análises mostram claramente, em relação ao sujeito do discurso que, de duas uma: ou ele não está sozinho, ou não executa seu papel uniformemente. Em qualquer dos casos, definitivamente, ele não é uno. Ou seja, o discurso que produz não é um produto exclusivo de um pretense sujeito uno e não submetido a condições exteriores (Possenti, 2009, p. 48).

O que se quer argumentar é que nesse momento da narrativa, o aluno (sujeito do discurso) descreve com detalhes um lugar, como já dito, que ele nunca viu ou vivenciou, por isso que se torna percebível o discurso do entrevistado, pois se considera que aquilo não é do aluno (sua experiência, seus sentimentos), mas um discurso embasado em outra voz, aquela da entrevista, que aponta os detalhes do lugar “(...) tinha duas ruas (...) uma estrada de ferro em que as crianças brincavam (...)” (ver quadro 2). Fazendo uma analogia ao texto de João Cabral de Melo Neto, o sujeito não está sozinho, ele precisará sempre de outros “galos” que teçam com ele “uma manhã” (o texto).

O sujeito de Bakhtin, um sujeito histórico, social, ideológico, é também corpo. É um sujeito construído na linguagem, construído pelo “outro”. Em Bakhtin (Rechdan, 2010), o sujeito tem um projeto de fala que não depende só de sua intenção, mas depende do “outro” (primeiro é o “outro” com quem fala; depois o “outro”, ideológico porque é tecido por outros discursos do contexto) e, ao mesmo tempo, o sujeito é corpo (são as outras vozes que o constituem). Segundo Compagnon (*apud* Rechdan, 2010),

toda enunciação produz concorrentemente um enunciado e um sujeito. Não há sujeito anterior à enunciação ou à escritura, e, em seguida, uma enunciação, à maneira de um atributo ou de uma modalidade existencial de um sujeito; mas a enunciação é constitutiva do sujeito, o sujeito advém da enunciação.

Portanto, o sujeito de Bakhtin se constitui na e através da interação e re-produz na sua fala e na sua prática o seu contexto imediato e social. Segundo esse autor (1992, p. 35), “A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. A consciência individual é um fato socioideológico.” Ela é um inquilino do edifício social dos signos ideológicos. O signo ideológico por excelência é a palavra, segundo Bakhtin (1992, p. 36).

Bakhtin (*apud* Rechdan, 2010) desenvolve uma concepção de sujeito em que o “outro” desempenha um papel crucial: “Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro e com a ajuda do outro.” Devido a isso, a palavra não é monológica, mas plurivalente, e o dialogismo, uma condição constitutiva do sentido. Isso confirma, então, a voz do outro (entrevistado) que emprestou aos alunos suas lembranças e emoções acerca do lugar e poderá servir como fonte de pesquisa para historiadores que buscam registros do antigo lugar.

Além da descrição do tempo e do lugar nas entrevistas percebe-se que alguns fatos são recorrentes e lembrados com certo saudosismo. Observe o quadro a seguir:

#### Quadro III – Lembranças recorrentes dos moradores do Breu Branco entrevistados (em vídeo) pelos alunos

Nome e idade do entrevistado	Fatos lembrados
Acidone Olímpios de Lima – 80 anos	Descrição do Breu; Infância; Um acidente; Sobrevivência.
Valdir Sousa Filho – 60 anos	Descrição do Breu; Infância; Remanejamento; Operação Curupira.
Francisco Vilar de Araujo – 70 anos	Descrição do Breu; Infância; Estrada de ferro; Remanejamento; Um acidente.



Raimundo Albuquerque de Almeida – 62 anos	Descrição do Breu; Infância Amigos e esposa.
Consuelo da Conceição Torre – 58 anos	Descrição do Breu; Infância; Local onde morava; Estrada de ferro.
Manoel Montana da Silva – 70 anos	Descrição do Breu; Infância; Estrada de ferro; Assassinato de um homem; Remanejamento; Campo de futebol.
Josefa da Silva Leite – 66 anos	Descrição do Breu; Infância; Estrada de ferro; A reunião da comunidade; Remanejamento; Plantação de mudas de eucalipto; Novenas de santos.
David Coutinho Pereira – 37 anos	Descrição do Breu; Infância; As brincadeiras.

Desses fatos lembrados, os alunos selecionaram os seguintes: a representação da infância; a representação da estrada de ferro e a representação do remanejamento.

#### Quadro IV – Comparação entre entrevista e o texto escrito

Entrevista	Como ficou no texto de memórias
Meu pai saía, né, todo dia na parte da manhã para trabalhá na roça, alguma vez eu ia. E minha mãe saía depois pra buscar água no poço ali para tomar banho (Francisco Vilar de Araujo, 70 anos).	(...) Meu pai saía todo dia pela parte da manhã para trabalhar na roça, algumas vezes eu também ia. Minha mãe saía tarde para buscar água no único poço da vila para a gente tomar banho. Nós vivíamos felizes e tranquilos. Ah! Como era bom aquele fim de tarde com aquele ventinho no rosto, o sol desaparecendo aos poucos (...) (Aluno E).

Eu pensei que nunca íamos sair de lá, mas não foi bem assim. Logo veio a ferrovia onde eu e meus amigos brincávamos de pique-esconde, depois veio a história do remanejamento e o sossego acabou. Muita gente saía de suas casas chorando porque não ia mais voltar (...) (David Coutinho Pereira – 37 anos).

Em meus pensamentos nunca iríamos sair daquela vila, mas não foi bem assim. Logo veio a grande ferrovia onde eu e meus amigos brincávamos de pique-esconde, depois veio o tão temido *remanejamento* e o sossego acabou. Muitos choravam a perda de seus lares onde viveram felizes (...) Minhas lembranças quase afundaram junto com o Breu Velho(...) (Aluno F).

A ferrovia era bem... é bem... de Tucuruí a Jatobá e fazia parte de cinco vilas, cidades só era Tucuruí... O trem passava um dia sim e um dia não... nós vinha brincar bola... sempre tinha perigo de andar pelo trecho (Francisco Vilar de Araujo, 70 anos).

Lembro-me como se fosse hoje daquela imponente ferrovia que passava por dentro da vila. Era perigosa, mas muitas crianças brincavam perto, inclusive eu. Ainda ouço os gritos de minha mãe ao querer tirar-nos da estrada de ferro (Aluno G).

Nesses fatos e como comumente acontece ao utilizar a memória, sempre se faz um jogo do “agora” com o “ontem”, do “aqui” com o “ali”, o texto narrado ficará marcado por esse vai e vem, com uma contínua comparação do passado com o presente. Uma vez que o autor lembra, ele usa verbos que expressam o ato de lembrar para mostrar esse vai e vem da memória: “rememorar”, “reviver”, “rever”. Esses verbos são usados, ora no presente (“Eu me *lembro*...”), ora no pretérito (“Minha mãe *saía* tarde para buscar água...”). Usa pronomes possessivos ou oblíquos da primeira pessoa: “*Meu* pai saía todo dia na parte da manhã para trabalhar na roça...”, “*Minha* bola...”, “Lembro-*me* com saudade...”.

Neste momento de “transformação” da entrevista em memórias literárias percebe-se que o aluno fez o seu acabamento, aquele em que ele selecionou os fatos marcantes, excluiu marcas da oralidade (por exemplo, o *né*) e acrescentou expressões que demarcassem emoções percebíveis somente na expressão de quem narra os fatos cara a cara.

Na entrevista em que o aluno se coloca diante do entrevistado como ouvinte e observador nota-se, por exemplo, certo ar de saudosismo demarcado por um olhar distante, um leve suspiro e mudanças na expressão facial. Mas no texto escrito, essa sensação só poderia ser revelada pelo uso da interjeição e dos sinais de pontuação: “*Ah!* Como era bom aquele fim de tarde com aquele ventinho no rosto, o sol desaparecendo aos poucos (...)”.

Convém fazer uma observação, que por detrás desta seleção há o professor, o *outro* que se autorreconhece como primeiro leitor das produções textuais dos pupilos, ora para contemplar ora para se colocar como revisor de texto,

apontando – com a tão temida caneta vermelha – as pequenas incorreções gramaticais. Mas como “contemplador de texto” o docente lê, analisa, compreende, reflete, dá palpites, aponta melhorias e, por consequência, eleva o aluno à categoria de *outro* também, porém do seu próprio trabalho, porque com as observações do outro (o professor) o aluno passa a ver com olhares diversos sua produção inicial.

Em decorrência, postula-se que a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher a lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como ‘estrategistas’ na interação pela linguagem (Koch; Elias, 2009, p. 7).

E assim aconteceu com esses alunos e alunas que rememoraram as lembranças e emoções dos entrevistados idosos do antigo Breu, aquele que deixou saudades ao ser inundado, e o professor possibilitou ao discente o olhar que vem de fora, aquele que observa e seleciona, segundo suas leituras, o que deverá ser usado. Com isso, nota-se que “nenhum homem é uma ilha completo em si mesmo. Todo homem é um pedaço do continente, uma parte do todo...” (poeta inglês John Donne).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se fundamentar nos pressupostos teóricos de Bakhtin e na concepção interacionista da linguagem pode-se observar que os sujeitos interagem entre si para com o produtor do texto realizar o tecido da memória literária, ora este se fazendo “leitor” da entrevista, que também é um texto, mas falado, ora sendo o escritor, num jogo sutil de compartilhamento de informações, sentimentos, sensações e representação de acontecimentos.

Nas produções textuais analisadas dos alunos do 8º ano da Emef F. Francisco de Assis Rosa de Jesus notou-se uma concepção dialógica de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação. Assim, temos que o lugar mesmo de interação é o texto cujo sentido não está lá, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura e produção, assumiu uma atitude “responsiva ativa” e tomou como suas as “falas” de pessoas desconhecidas.

As memórias escritas por esses alunos tornaram-se, portanto, carregada de “vozes alheias” que se entrelaçavam à do escritor para expressar através do texto escrito as sensações vivenciadas por antigos moradores do Breu que hoje se encontra submerso. A consciência individual não poderia trazer à tona informações sobre o lugar em que viviam esses moradores, pois informações deste tipo não foram registradas em livros ou outro meio que guardasse informações históricas de um Breu que ajudariam as pessoas a conhecerem mais sua própria origem. A consciência individual é um fato socioideológico, logo precisa do outro para se realizar.

Bakhtin desenvolveu uma concepção de sujeito em que o “outro” desempenha um papel crucial: “Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro e com a ajuda do outro”. Isso confirma, então, a voz do outro (entrevistado) que emprestou aos alunos suas lembranças e emoções acerca do lugar e poderá servir com fonte de pesquisa para historiadores que buscam registros do antigo lugar. Não menos importante esteve a “voz do professor” que emprestou seus conhecimentos de revisor de texto e pôs-se com os alunos a reescrever suas, agora, memórias.

Com isso, pode-se concluir que como diz João Cabral de Melo Neto “Um galo sozinho não tece uma manhã:/ ele precisará sempre de outros galos./ De um que apanhe esse grito que ele/ e o lance a outro; de um outro galo/ que apanhe o grito que um galo antes/ e o lance a outro; e de outros galos (...)”. É dessa forma que os locutores/interlocutores precisam uns dos outros para tecer o texto, pegando a “voz de um galo” e lançando a outros que a resgatem dando mais sentido e aperfeiçoando-se gradativamente. Nosso texto é entrelaçado de vozes dos outros.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação, in: FIORIN, J. L. (orgs). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1994. (Coleção Ensaios de Cultura).
- BORTOLOTTTO, Nelita. O papel do outro nas escritas de memórias literárias: discutindo relações de ensino e aprendizagem escolar, in: *Na ponta do lápis*, n. 16. São Paulo, 2011,

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/ SEF, 2001.
- BROCHADO, S. M. D.; PINTO, V. M. R. Leitura e dialogismo: múltiplas vozes discursivas, *in: Anais do 16o*. Cole, v. 1. Campinas: Unicamp, 2007.
- CEREJA, William R., MAGALHÃES, Thereza C. *Português Linguagem*. 8º ano. 5ª ed. São Paulo: Atual, 2009.
- CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. *Se bem me lembro...: caderno do professor: orientação para produção de textos*. São Paulo: Cenpec, 2010.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade, *in: A.P. DIONISIO et al. (orgs). Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- RECHDAN, M. L. A. *Dialogismo ou polifonia*. Disponível em: <http://www.unitau.br/pr-ppg/publica/humanas/download/dialogismo-N1-2003.pdf>. Acesso: dez. 2010.
- ROSA, Maria I. P. e RAMOS, Tacita A. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. *Revista Brasileira de Educação*. [on line]. 2008, vol. 13, n. 39, p. 565-575. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300012>.
- TEZZA, Cristovão. Discurso poético e discurso romanesco na teoria de Bakhtin, *in: FARACO et al. Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba: Hatier, 1988.

