

**O CRONOTOPO E OS ESPAÇOS DE MEMÓRIA:
MODOS DE APREENSÃO DO INSTÁVEL
NO PROCESSO DE ESCRITA
DE UM GÊNERO DISCURSIVO¹**

Orasir Guilherme Teche Cális

Introdução

Mikhail Mikhailovich Bakhtin é, sem dúvida, um dos mais influentes e destacados pensadores do século XX, não somente porque as reflexões advindas da leitura de sua obra iluminaram (e, felizmente, ainda iluminam) diversos campos do saber – dentre os quais se pode citar, à guisa de exemplo, a teoria da literatura, a antropologia, a história e a linguística –, mas, sobretudo, em função de sua obra ter representado, se não um completo rompimento, ao menos um incontornável ponto de tensão com certa tradição do pensamento filosófico que enxerga a realidade a partir de um viés centrípeto, estável e, para utilizar um termo bastante caro a Mikhail Mikhailovich Bakhtin e aos outros membros de seu prestigioso Círculo², monolítico.

No entanto, em que pesem as inúmeras e inegáveis contribuições resultantes das diversas formas de diálogo com a obra do filósofo russo, é forçoso admitir as também copiosas incoerências, quando não simples fragilidades, que caracteri-

¹ Neste trabalho, retomo parcialmente algumas das reflexões realizadas em minha tese de doutorado “Quando as memórias são a matéria: memoriais de professoras alfabetizadoras e instabilidade genérica”, defendida, em janeiro de 2015, junto ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo (USP).

² Faço referência, aqui, aos outros integrantes do chamado Círculo de Bakhtin, cujos expoentes mais conspícuos foram Valentin Nikolaevich Volochinov, Pavel Nikolaevich Medvedev e Miguel I. Kagan.

zam os variados modos de recepção de seus textos, aspecto que releva ora da consabida dificuldade teórica que a leitura de sua obra acarreta, ora da pressa com que certos conceitos são assimilados, sem o escudo protetor da reflexão e do necessário distanciamento crítico. A meu ver, encontra-se neste ponto um dos muitos problemas, no que se refere à sua apropriação pelo discurso pedagógico, de um dos mais conhecidos e repetidos conceitos de Mikhail Mikhailovich Bakhtin: o de gêneros do discurso.

Com efeito, em nossas escolas, o imoderado modismo do ensino de língua materna pautado na didática dos gêneros discursivos – aos quais, diga-se de passagem, Mikhail Mikhailovich Bakhtin jamais atrelou a necessidade de ensino! –, fez e ainda faz prevalecer um modo enviesado de consideração daquilo que o teórico russo chamou de “tipos relativamente estáveis de enunciado” (2003, p. 262), cuja ação didática tende a colocar em evidência mais o produto do que seus processos de constituição. Em outras palavras, o ensino de um gênero discursivo, em nossas salas de aula, tem procurado focalizar tão-somente se os textos produzidos pelos alunos correspondem aos modelos previamente apresentados pelos professores, o que se traduz, mormente, na simples aferição dos aspectos formais presentes nesses textos.

Entretanto, esse apego excessivo às propriedades formais dos gêneros discursivos, isto é, aos aspectos dos enunciados genéricos nos quais é possível delimitar espaços de 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*”, as quais, ao marcar o convívio entre as diferentes esferas da atividade humana, também irão determinar “regiões de contato em que as fronteiras entre gêneros podem ser muito tênues” (CORRÊA, 2002, p. 69, grifos nossos).

Isto posto, a tentativa de modelização dos gêneros, ao

procurar encerrá-los numa espécie de cama de Procrusto, 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, de modo mais apropriado, 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 de gêneros discursivos – em cuja dinâmica, feita de relações ora previstas, ora não previstas, repousa, aliás, o fundamento de um processo constitutivo eminentemente dialógico, que também capta, no tocante às produções dos alunos, os ruídos de práticas sociais específicas e de saberes informais –, a fim de que, como afirma Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, 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’” (2002, p. 207), não obstante, ainda segundo o autor, marcar-se nessa mesma tentativa de negação e de apagamento o próprio reconhecimento dessa convivência.

Esse modo de o discurso pedagógico posicionar-se frente aos *tipos relativamente estáveis de enunciado* entra em conflito, pois, com uma característica fundamental presente em qualquer consideração 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 discursivos (com efeito, o autor diz *relativamente*), Mikhail Mikhailovich Bakh-

tin (2003) 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* (cf. CÁLIS, 2015). Essa dinâmica constitutiva parece evidenciar, assim, um processo que tensiona o que permanece e o que escapa no processo constitutivo dos gêneros discursivos.

Vale destacar alguns dos autores que, dialogando com a obra de Mikhail Mikhailovich Bakhtin, já atentaram para essa natureza predominantemente processual dos gêneros do discurso. Luiz Antônio Marcuschi, por exemplo, ao acentuar o caráter sócio-histórico dos gêneros discursivos, pondera que, malgrado 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” (2002, p. 19), aspecto resultante das condições históricas que determinam, a partir de sua dinamicidade constitutiva, o surgimento de novos/velhos gêneros³.

Para Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, em trabalho que toma como ponto de partida práticas pedagógicas consideradas 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 “com outros gêneros lhes [confere] flexibilidade para novas configurações, ligadas às novas vizinhanças entre diferentes atividades humanas” (2006, p. 207). Por esta passagem, deveriam tornar-se inviáveis duas práticas ainda bastante rotineiras na educação formal, particularmente no que se refere

³ 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, 2003, p. 21)

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, 2003) 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, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa 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 o que ele chama de ruínas de gêneros discursivos, termo que, longe de apontar, em sua acepção negativa, para algo em estado de destruição, remete para aquelas passagens mais ou menos “infirmes de gêneros discursivos que, quando presentes em outro gênero, ganham o estatuto de fontes históricas [...] da constituição da fala ou da escrita”. (2006, 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, 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”. (CORRÊA, 2006, p. 209)

José Luiz Fiorin, por sua vez, faz questão de pontuar o quanto essa percepção já se encontrava formulada pelo próprio Mikhail Mikhailovich Bakhtin, para quem “interessavam menos as propriedades formais dos gêneros do que a maneira como eles se constituem” (2008, 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” (2008, 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 Carlos Alberto Faraco 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”. 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”. (2009, p. 127)

Situo a instabilidade, portanto, 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 estudo, ganham materialidade à luz da relação estabelecida entre produto e processo, particularmente no que se refere à consideração das etapas constitutivas dos gêneros discursivos. Dito de outro modo, é no 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 Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, situa-se sempre no outro, isto é, “na réplica que se abre a nova resposta” (2003, p. 507) –, que os gêneros discursivos apontam para um interminável processo que, sem negar a relativa estabilização de um produto, irá recompor os

fiões instáveis que não de delimitar suas dúcteis zonas de contato.

Algumas questões, no entanto, se colocam: o que seria, exatamente, essa *instabilidade* presente nos gêneros? Como seria possível apreender a 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, 2003) – definição que, embora modalizada, parece ainda manter em seu horizonte expressivo esse caráter de coisa mais ou menos fixa e permanente⁴ –, mas principalmente tipos marcados por uma *constitutiva 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 e apreensível a partir de certos índices constitutivos de sua tessitura textual-discursiva⁵.

Assim, ao partir da consideração daquilo que Mikhail

⁴ 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)

⁵ Ao abordar o processo de apropriação dos gêneros, Jean-Paul Bronckart observa que a “adoção-adaptação [de um gênero] gera novos exemplares de gêneros, mais ou menos diferentes dos exemplares pré-existentes, e que, conseqüentemente, é pelo acúmulo desses processos individuais que os gêneros se modificam permanentemente e tomam um estatuto fundamentalmente dinâmico ou histórico”. (2003, p. 103)

Mikhailovich Bakhtin chamou de os “traços gerais dos gêneros discursivos” (2003, 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*⁶ de que parto para a escrita deste trabalho, é que, nos diferentes modos de apropriação das memórias produzidas pelas professoras, isto é, nas diferentes formas de diálogo⁷ que as escreventes mantiveram 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

⁶ Trata-se de um conjunto de textos memorialísticos produzidos por professoras alfabetizadoras durante um curso de capacitação, ministrado no município de Cubatão (SP), em 2006. Na ocasião, as professoras-cursistas foram convidadas a redigir suas *memórias de alfabetização* a partir de modelos desse gênero, exercício didático que simula uma prática bastante comum em atividades de produção textual realizadas nas escolas, sobretudo de ensino básico. Na seção a seguir, falarei mais detidamente sobre o contexto de produção desses textos.

⁷ Utilizo a palavra “diálogo” em um dos sentidos a ela atribuídos por Bakhtin, isto é, como marca das variadas relações de sentido estabelecidas entre, no mínimo, dois enunciados. No caso específico dos exemplos que trago para análise neste trabalho, as professoras materializaram em seus textos, sob a forma de um discurso polêmico, a tensão dialógica entre duas práticas de ensino, ambas, entretantes, confrontadas e marcadas discursivamente no processo de produção das memórias.

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 depreender seus modos de apropriação) um dos aspectos que evidenciam não apenas sua constituição instável, 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 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.

Assim, um primeiro objetivo deste trabalho será apresentar um modo através do qual se dá o funcionamento e a construção da instabilidade genérica no processo constitutivo de memórias produzidas por professoras em um curso de formação que procurou simular uma atividade didática bastante comum do professor de português: o ensino de escrita. Para tanto, explicitarei alguns dos mecanismos enunciativo-discursivos inscritos no processo de apropriação do gênero em questão, abrindo espaço, outrossim, para a possibilidade de entender para outros gêneros esse modo singular de funcionamento e de construção.

Um segundo objetivo será mostrar de que modo, a partir da noção bakhtiniana de cronotopo, a emergência desse gênero discursivo materializa a inscrição de diferentes espaços sociais, aos quais denomino *espaços de memória*, por onde as escreventes circulam quando da produção de seus textos, aspecto que também aponta para a *memória*⁸ – verdadeiros rastros⁹ 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 estabelecida entre o passado e o presente, para agregar um traço de singularidade ao processo constitutivo desse gênero discursivo.

A emergência das memórias: alguns aspectos de seu contexto de produção

A constituição do *corpus* deu-se a partir de 84 textos de cunho memorialístico produzidos por professoras alfabetizadoras, no ano de 2006, em Cubatão (SP), como atividade inicial de um curso de capacitação intitulado *Letra e Vida*. 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

⁸ Utilizo a palavra “memórias”, aqui, em seu sentido mais usual, qual seja, o da retenção de uma lembrança.

⁹ Neste trabalho, emprego esta palavra proximamente ao sentido que lhe conferiu Carlo Ginzburg, 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” (1989, p. 152). A associação do referido termo à escrita já se encontra, porém, em Elias Canetti, 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” (1960/1995, p. 30, grifo nosso)

ensino fundamental¹⁰. 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 absentéismo por parte das professoras, por outro, contribuiu para evidenciar não somente alguma “liberdade”¹¹ 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.

¹⁰ 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, abrangendo os alunos cuja idade, em geral, vai dos 6 aos 14 anos.

¹¹ 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. Todavia, 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.

A escrita propriamente dita das memórias 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 às memórias, de saída, uma base escrita modelar capaz de orientar e referendar a escrita das professoras.

Como João Wanderley Geraldi, 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”. (GERALDI, 2002, p. 97)

Assim, 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, constituindo-se, pois, como uma tentativa de modelização e, nesse sentido, de estabilização dos textos que viriam a ser produzidos, resultado do poder centralizador exercido pelas instâncias disciplinadoras e normatizadoras, como, por exemplo, a escola e os cursos de capacitação.

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, foram apresentados (nas cinco páginas seguintes, sob o título *memórias*) alguns fragmentos textuais cuja função

foi 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 linguageiras 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, 2012, 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. (*Ibidem*, 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 famo-

sa 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 propositalmente variam de texto para texto, sejam tomados como exemplo – e, portanto, como traços *estáveis* – 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 das memórias, não somente no que se refere aos textos que serviram de modelo às professoras, mas também aos que constituíram o presente *corpus*¹².

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

¹² 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.

de apropriação do gênero memórias.

O cronotopo das memórias

Na *Odisseia*, 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, reconheceu a cicatriz; largou o pé, que caiu dentro da bacia, o bronze ecoou, o vaso oscilou e a água entornou-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 te reconheci! Foi preciso primeiro ter tocado no corpo do meu amo!’. (HOMERO, 2002, p. 254)

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/no tempo, capaz de reatualizar, muitas vezes, o momento preciso que desencadeou a dor, evocando o local e as pessoas em volta do acontecimento, quem sabe, seu olhar de medo, de angústia, de aflição. Nesse sentido, é lícito supor que uma cicatriz, em cujos contornos já se pode entrever 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 o-

lhar, 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, 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 ritmo¹³ lancinante, na velocidade dos ônibus

¹³ Vale observar que esses diferentes ritmos são, num plano mais abrangente, tributários de diferenças situadas no plano histórico, que determina a própria

e dos carros que atravessam e acenam para um tempo que passa por demais depressa.

É, pois, por meio da noção de cronotopo que se esboça uma forma privilegiada para a observação da instabilidade no processo constitutivo do gênero memórias. Com efeito, ao tomar de empréstimo às ciências matemáticas o conceito de cronotopo, mas transportando-o para a crítica literária, Mikhail Mikhailovich Bakhtin procura desenvolver as profundas imbricações que se travam entre as categorias de tempo e espaço. Para o pensador russo, o que se torna relevante na adoção de 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”, o que irá contribuir para a fusão dos indícios espaço-temporais “num todo compreensivo e concreto”. (BAKHTIN, 2003, p. 2011)

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” (2003, p. 350). O espaço, assim considerado, torna-se palco do desenrolar de um acontecimento marcadamente histórico, e pode ser representado seja pelos castelos do romance gótico do século XVIII, seja pelas salas de visita descritas em Balzac ou Stendhal, seja, ainda, pelo provincianismo da cidadezinha pequeno-burguesa com que Flaubert, em *Madame Bovary*, constrói algumas das peripécias romanescas do século XIX.

configuração rítmica desses espaços, aspecto que não se limita a considerações de ordem urbanística. Norma 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.

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 Mikhail Mikhailovich Bakhtin sobre cronotopo revelam-se bastante produtivas, haja vista que, para o autor, “em todos os seus momentos essenciais o tempo está localizado em um espaço concreto, marcado nele” (2003, 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”. (BAKHTIN, 2003, p. 225)

Partindo, pois, da grande importância que o autor alemão conferia à *cultura do olhar*, Mikhail Mikhailovich Bakhtin 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” (2003, 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” (2003, p. 234). O efeito imediato de tal posicionamento é a negação do passado em si, insulado e sem qualquer liame de sentido com o presente, 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, 2003, p. 235)

Salvo engano, no tocante ao processo de constituição das memórias, essa passagem põe em foco a necessidade de se considerar como indispensável não somente a relação passado/presente, 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, do processo constitutivo desse gênero discursivo.

Porém, ainda que isto signifique ir a contrapelo do próprio Mikhail Mikhailovich Bakhtin, para quem, embora a metaforização dos caminhos seja “variada e muito planejada”, [o] “sustentáculo principal é o transcurso do tempo” (2002, p. 350), defendo que não se trata apenas do modo pelo qual o tempo se imprime no espaço. 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. Tentarei, com isso, captar um vínculo que transita da fímbria concreta de um contorno espacial para a instalação de uma dimensão temporal. Vejamos se as análises que realizo, a seguir, poderão contribuir para confirmar essa percepção...

Formas de apreensão de um instável percurso cronotópico

Um primeiro modo para a captação da confluência entre espaço e tempo marca-se na forma através da qual algumas palavras empregadas pelas professoras retêm, em sua espessura léxico-semântica, os traços de um percurso carregado de história.

Eis um caso exemplar desse tipo de funcionamento: “O processo de aprendizagem *fluiu* com certa facilidade” (grifo

nosso).

No caso acima, o verbo “fluir” representa de modo singular, captando-o, esse movimento que, na constituição do gênero memórias, procura materializar a inscrição do diálogo entre o passado e o presente em seu processo de escrita. Em geral associada a transcurtos 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 do enunciado, 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 aquilo que chamo de *espaço de memória* (Cf. CÁLIS, 2015), um “índice visível de tempo”, em termos bakhtinianos, 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” (BAKHTIN, 2003, p. 239). Além disso, esse tipo de inscrição aponta, ainda, para a forma como esse aspecto constitutivo do gênero em questão, qual seja, o diálogo entre duas diferentes dimensões temporais – o passado e o presente –, imprime-se na própria escolha estilística da escrevente, 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 das memórias: o esquecimento.

Tomemos um exemplo: “Sinto como se houvesse uma *lacuna* em minha vida [...]” (grifo nosso).

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 –, característico 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 texto a partir da especificidade de seus traços semânticos, aciona uma forma peculiar de (não) revelação de um tempo, como a recalculá-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 das memórias apresenta pontos reiteráveis, reproduzíveis dentro de uma determinada ordem, também pode apresentar-se por meio daquilo que Jean-Jacques Courtine, ao analisar o discurso comunista, chamou de *memória lacunar* (2006, 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.

Com efeito, 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 observava, por exemplo, numa passagem de seu texto em que confessa ter ficado muito frustrada, ora mediante a simples negação dessa capacidade, como em outra passagem em que diz “*simplesmente não 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 Baltasar Gracián y Morales, 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. (GRACIÁN, *apud* ROSSI, 2010, 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 em seu texto um enunciado, a princípio, contraditório: “*a única lembrança que tenho dela, é recebendo uma bronca por estar conversando*”, que, todavia, 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 texto memorialístico, 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, a instalação desses espaços de memória, marcada, *cronotopicamente*, na materialidade verbal de uma só palavra e/ou expressão, irrompe, no fio textual-discursivo das memórias, 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, o espaço de memória pode ser apreendido nos próprios limites físicos estabelecidos por certos objetos alçados ao fluxo das memórias, bem como 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* [...]” (grifos nossos).

Aqui, observa-se que a escrevente inicia seu texto chamando a atenção do leitor para a dificuldade que representa o processo de *‘escrever e recordar sobre uma época em que eu me preocupava mais em brincar’*, percepção 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 texto. Não é por outra razão que, na esteira desse traço de instabilidade marcado no processo de escrita, as memórias possam apenas ser recupera-

das, em sua singular incompletude, a partir de elementos em cuja espacialidade¹⁴ 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 referente que, em sua plenitude de objeto, revela-se marcado por um traço restabelecedor de passado, cuja função precípua é guardar pedaços significativos de uma história que poderá, uma vez aberto o baú, resurgir juntamente com as memórias desses acontecimentos.

Os baús constituem-se, nesse 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, de vez que é possível reconhecer-se naquilo que o objeto guarda – as memórias –¹⁵, podendo tornar-se, ainda, o testemunho de uma geração e trazer à luz de seu fundo escuro, de objeto outrora fechado, incontáveis histórias – entretanto, não quaisquer histórias, já que, conforme argumenta Jean Davallon, “[...] para que haja memória, é preciso que o acontecimento ou o saber registrado saia da indi-

¹⁴ Tomo de empréstimo a noção a Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, que propõe chamar de *espacialidade* a “relação com o espaço marcada pela íntima ligação entre tempo e espaço”. (CORRÊA, 2012, p. 104)

¹⁵ 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 – e as atuais redes sociais só fazem confirmar tal impressão – exprime a fugacidade com que tudo é pautado pela necessidade voraz de transformar o que quer que seja em simples mercadoria. Como observa Fredric Jameson, “o turista americano não deixa mais a paisagem ‘estar em seu ser’ como Heidegger diria, mas tira uma foto dela, transformando assim graficamente o espaço em sua própria imagem material”. (JAMESON, 1994, p. 3)

ferença, que ele conserve uma força a fim de poder posteriormente fazer impressão” (1999, p. 25) –, capazes de resgatar os ruídos remotos de um tempo¹⁶.

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 ‘*rastros*’, 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 permite a captação de um tempo que, nele, se imprime.

Por fim, esse tipo de funcionamento marca-se no modo como objetos escolares foram trazidos ao espaço textual-discursivo das memórias.

Veja 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

¹⁶ 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.

partir de uma ausência espacial bastante significativa: a inexistência de muros. Linha divisória a separar dois mundos que, o 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, pois que sua inscrição, sobretudo se considerarmos as condições em que o texto foi produzido, aciona um dizer segundo o qual as escolas precisariam aproximar-se da vida, da realidade circundante, derubando, desse modo, quaisquer fronteiras que a separariam da experiência vivenciada por seus alunos.

Nesse sentido, esse espaço trazido ao texto vem recoberto por uma história que, remontando ao passado, objetiva fincar suas raízes também no presente, já 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 – surge no processo de escrita, como se percebe, como um espaço de memória altamente valorizado e perpassado por uma irrecusável legitimidade¹⁷.

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*’, expressão na qual se vislumbram os vestígios de um tempo revelado em sua densidade textual-discursiva, na qual se marca

¹⁷ 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.

o contraponto com uma história escolar feita, atualmente, de espaços de silenciamento e/ou de obediência a uma ordem pré-estabelecida, marcada pela escassez ou total ausência de diálogo, de que as atuais carteiras simples e enfileiradas constituem um exemplo.

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 mostrará adiante: “*não tínhamos oportunidade de compartilhar, a conversa e a interação eram muito pouco aturadas pela professora*”. Neste caso, o espaço de memória trazido pela escrevente remete-nos às relações dialógicas ainda travadas em nossas salas de aula, as quais dependeriam menos do formato do mobiliário destinado à acomodação (mas também a certa contenção) dos seus alunos, ou seja, da concretude física de seus espaços, do que do tipo de relação estabelecida entre professor e aluno.

Encontra-se, assim, no surgimento desse modo de ocupação de um espaço, a *memória* de uma relação que, no passado da escrevente, ao materializar a inexistência de formas mais dialógicas de convívio, torna-se bastante produtiva como tentativa de reatualização dessa mesma *memória* no presente, já que sua inscrição interfere, de modo significativo, na construção de uma imagem positiva de professora – portanto, de uma história – *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, em geral, ainda mantém seus muros bem altos e não possui mais suas ‘*carteiras duplas*’.

A título de conclusão: trabalhar com gêneros do discurso é (im)possível?

No processo de escrita das memórias, são estabelecidas

relações entre tempo e espaço a partir do que chamei de *espaços de memória*, em cujo funcionamento inscrevem-se certos espaços que, convocados pelas escreventes, mostram-se na tessitura dos textos saturados de um tempo que lhes foi igualmente constitutivo.

Tal confluência, longe de instaurar um traço de imobilidade e de permanência, traz 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, o qual se instala como marca de instabilidade no processo de escrita do gênero.

Em última análise, essa relação entre espaço e tempo possibilita, ainda, considerar as memórias produzidas pelas professoras como constitutivas de um discurso acentuadamente heterogêneo, de vez que os textos materializam um movimento dialógico (BAKHTIN, 2003) – e, nesse sentido, instável, visto que remete a outras vozes que atuam e se marcam na tessitura textual-discursiva – 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 pedagógicas¹⁸.

¹⁸ Faço referência, aqui, a fato de que, quando da escrita dos textos, ter havido um debate intenso a respeito dos métodos de alfabetização mais apropriados ao ensino. Do meu ponto de vista, esse elemento de ordem histórica marcou-se discursivamente no processo de escrita das memórias.

Feito esse percurso, resta finalizar com uma tentativa de resposta à pergunta – não necessariamente retórica – dada como parte do título desta seção.

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, de cuja consideração toda e qualquer ação de ordem didática não se pode eximir.

Dito isso, caso o professor de língua materna opte por ensinar gêneros do discurso a seus alunos – em cuja oração condicional marco uma postura crítica em relação à normatividade que esse modelo didático materializou, sobretudo desde a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) – sua tarefa indispensável será, mais do que a atenção orientada para as 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, postura que, no limite, pressupõe uma marca de instabilidade presente no próprio processo de ensino, uma vez que nenhuma ação didática ocorre (ou deveria ocorrer) sem a consideração, por parte do professor, de uma natural defasagem entre as expectativas assumidas em relação ao ensino de determinado objeto de estudo e suas, por vezes, diferentes – e, por assim dizer, conflitantes – formas de recepção. Neste caso, para além de traços perceptíveis no processo de escrita de um dado gênero, o instável se marcaria como o resultado da confluência de diferentes quadros de leitura (provenientes dos diferentes espaços enunciativos ocupados pelo professor e pelo aluno) que se sobrepõem, de diferentes histórias que se cru-

zam, nem sempre de modo pacífico, no universo escolar.

No que se refere especificamente às marcas enunciativo-discursivas instaladas no processo de escrita dos gêneros do discurso, e que se configuram como um perene traço de descontinuidade nesse/desse mesmo processo, caberá ao professor captar a presença constitutiva desses traços de instabilidade desde sempre marcados nos enunciados genéricos, os quais unem história da linguagem e história da sociedade, visto que, como nos lembra Mikhail Mikhailovich Bakhtin, “nenhum fenômeno novo pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilo”. (BAKHTIN, 2003, p. 268)

Em outras palavras, e já acenando *bakhtinianamente* 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 no processo constitutivo dos gêneros discursivos.