

## O trabalho com a literatura: Memórias e histórias\*

Elizabeth dos Santos Braga \*\*

*RESUMO:* Este texto tematiza a literatura como prática discursiva e explora relações entre linguagem, memória e história, tentando focalizar o movimento intertextual que acontece na leitura de poesias para crianças. Por meio da análise de tal movimento, tentamos discutir diferentes posições – professora, alunos, leitores, ouvintes, autor –, apontando para vários modos de participação de sujeitos em inter-relação.

*Palavras-chave:* Memória, literatura, sala de aula

Memória e literatura... Essa relação remonta a Homero, quando a declamação poética era base da cultura e da educação gregas e forma de conservação das práticas. Remonta a um tempo em que não havia sequer a palavra "literatura", mas apenas *poiesis*, ou poesia. Numa civilização sem escrita ou com uma utilização ainda restrita, o poeta tinha um papel fundamental: narrar o passado, contar a história. Nesse tempo diferente do nosso, eles escutavam o aedo, sem pressa...

Da deusa Mnemosyne, filha de Urano e Gaia, aos tratados de mnemotécnica gregos e latinos, das canções de gesta à revolução causada pela imprensa, a memória dos homens está entrecidada ao canto, à poesia, aos livros.

A memória e a literatura encontram-se sempre: na poesia épica, no romance, no conto, na crônica, na carta, na (auto)biografia, marcando especificidades nos gêneros (como o romance de memória) e estilos (como

---

\* Versões preliminares deste trabalho foram apresentadas no *Fourth Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory*, na Universidade de Aarhus, Dinamarca, em junho de 1998 (numa comunicação em co-autoria com Ana Luiza Bustamante Smolka) e no Congresso de Leitura do Brasil, em julho de 1999.

\*\* Doutoranda no Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação, Unicamp e bolsista CNPq. E-mail: ebraga@unicamp.br

o de um Proust ou o de um Bandeira); no trabalho de escrever, no trabalho de ler; também no de editar, traduzir; nos vários modos de produção e circulação da obra literária.

Das múltiplas possibilidades de pensar memória e literatura, destacamos as relações entre lembrar e narrar. Recordamos os velhos índios à beira das fogueiras; o astucioso Ulisses que tarda o regresso para ter o que contar; Scheherazade com seus fios de enredo, tramas de desejo; as histórias tecidas e retecidas ou desfeitas, de boca em boca, ouvido em ouvido; os casos de família, de velhos, de fatos passados, que brotam como avencas nas paredes que se vão demolindo; a nossa necessidade de contar os últimos acontecimentos, os (des)prazeres do dia-a-dia... Dos pedaços de memória que vão ficando ou se perdendo: palavras. Esses fragmentos e os próprios sujeitos vão se constituindo, nas práticas sociais, na teia do discurso.

Bartlett, um estudioso da memória nas décadas de 1920 e 1930, fez uso da reprodução de histórias como um de seus métodos de pesquisa. Interessado na interdependência entre recordação e percepção, imaginação e pensamento construtivo, bem como nas condições especificamente sociais que marcam esses processos, ele escolheu um conto popular norte-americano<sup>1</sup> como material a ser recordado por sujeitos, em sua maioria ingleses com elevado grau de instrução, que pertenciam a um meio sociocultural extremamente diferente do narrado. As re-escritas da história apresentaram muitas alterações, (diminuições, omissões, importações etc) que foram relacionadas por Bartlett ao profundo processo de reconstrução que caracteriza a recordação. Um dos aspectos destacados foi a dificuldade de compreensão de partes referentes a elementos sobrenaturais, o que o autor interpretou como uma tentativa de racionalização por parte dos sujeitos em relação a um enredo que carecia de uma *ordem racional óbvia*, conforme os padrões de seu grupo. Algumas especificidades da construção das narrativas (e das lembranças) também são relacionadas a aspectos sociais, como a formação e a profissão. Com base nesse aspecto das pesquisas de Bartlett, o adágio popular – “Quem conta um conto, aumenta um ponto” – seria ampliado. Não só aumenta; às vezes omite, modifica, simplifica, inventa. Quem recorda, conta uma outra história.

A importância da narrativa, do discurso, da palavra, do signo nos estudos sobre a memória deve-se à mudança de perspectiva provocada por autores do início do século que, como Bartlett, passaram a suspeitar de visões da memória como faculdade mental, capacidade individual, natural, transmitida biologicamente, que durante muito tempo dominaram a psicologia tradicional e as áreas biológicas e neurológicas. Eles redimensionaram a questão, considerando a memória como processo in-

trinsecamente relacionado à natureza social do homem, às organizações e práticas dos grupos, à linguagem.

Um desses estudiosos é Halbwachs que, desdobrando as idéias de Durkheim sobre a determinação social do conhecimento humano, elaborou a teoria sobre os *quadros sociais da memória*. A memória implica o ser social do homem, para Halbwachs. A singularidade do pensamento individual emerge dos entrecruzamentos das correntes do pensamento coletivo. A memória individual alimenta-se da memória coletiva. A memória autobiográfica insere-se na memória histórica. O ato de lembrar não é autônomo, mas enraizado no movimento interpessoal das instituições sociais – a família, a classe social, a escola, a profissão, a religião, o partido político etc. – a que o indivíduo pertence.

Nesse sentido, nossas lembranças emergem em nosso contato com os outros ou originam-se de situações sociais (mesmo que estejamos sós). Lembramos e esquecemos como membros de grupos e conforme os lugares que neles ocupamos ou deixamos de ocupar. Assim, Halbwachs (1990) relaciona a memória à participação em um grupo social (real ou imaginário), em uma *comunidade afetiva*, de forma que, quando nos lembramos, deslocamo-nos de um grupo a outro, em pensamento. Acerca desse caráter social, podemos pensar o quanto a memória do indivíduo depende das palavras dos outros, das histórias lidas ou contadas, das obras de arte, que são sociais não só em termos do contexto em que estão inseridas, mas por serem produções históricas. A memória, para Halbwachs, depende da linguagem, dos significados constituídos socialmente.

Os homens, que vivem em sociedade, usam palavras, cujo sentido compreendem: é a condição do pensamento coletivo. Ora, cada palavra (compreendida) se faz acompanhar de lembranças; e não há lembranças a que não pudéssemos fazer corresponder palavras. Nós falamos nossas lembranças antes de evocá-las; é a linguagem, e é todo o sistema das convenções sociais com ela solidário, que nos permite, a cada instante, reconstruir o nosso passado. (Halbwachs 1925, *apud* Stoetzel 1976, pp. 133-134)

A relação entre a memória humana e o processo de significação é enfatizada por Vygotsky dentro de um conjunto de análises sobre a emergência de outras funções mentais complexas, como a atenção voluntária e o pensamento racional. O estudo da memória está, então, inserido numa questão maior compartilhada pelos autores da perspectiva histórico-cultural: a gênese da consciência. Com base em experimentos com crianças de diversas ida-

des e adultos realizados por Leontiev e colaboradores, Vygotsky (1991) enfoca a relação entre os signos e o ato de lembrar, ou seja, o caráter mediado da recordação e da memorização humanas. Nessa perspectiva, questiona-se a visão da memória como capacidade mental preexistente, considerando-a como *mediada, elaborada* na dinâmica das interações, como produto do desenvolvimento histórico-cultural. As relações intersubjetivas possibilitam o (auto)controle do comportamento (principal traço especificamente humano para Vygotsky) e a memória emerge como atividade voluntária.

Quando uma pessoa ata um nó no lenço para ajudá-la a lembrar de algo, ela está, essencialmente, construindo o processo de memorização, fazendo com que um objeto externo relembre-a de algo; ela transforma o processo de lembrança numa atividade externa. Esse fato, por si só, é suficiente para demonstrar a característica fundamental das formas superiores de comportamento. Na forma elementar alguma coisa é lembrada; na forma superior os seres humanos lembram alguma coisa. (...) A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. (...) Tem sido dito que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos de forma a não esquecer fatos históricos. Em ambos os casos, do nó e do monumento, temos manifestações do aspecto mais fundamental e característico que distingue a memória humana da memória dos animais. (Vygotsky 1991, p. 58)

Essas características da memória humana só são possíveis na/ pela linguagem. A linguagem permite o contato com objetos do mundo, mesmo quando eles estão ausentes, e duplica o mundo perceptível, criando um mundo de imagens interiores. Se a memória do animal é dependente da orientação no meio ambiente e dos motivos biológicos, o homem, em/por processos discursivos, é capaz de organizar o material a ser lembrado, de ampliar o volume de informações conservadas, de voltar-se arbitrariamente para o passado. A linguagem é condição de uma *atividade mnemônica consciente* (Luria 1991).

As questões concernentes à relação entre linguagem e pensamento, à palavra, sofreram transformações, em especial a partir das considerações vygotkianas sobre o significado.<sup>2</sup> Em seus últimos trabalhos, ele enfatiza a capacidade humana de criar sistemas simbólicos elaborados que mediatizam a relação homem/mundo. Esta é sempre indireta: não nos relacionamos com um mundo físico *bruto*, mas com um mundo *interpretado* pelos outros. Nesse sentido, podemos dizer que o lembrar envolve sempre o interpretar.

Bakhurst, ao relatar um dos experimentos de Vygotsky e seus colaboradores no qual as crianças escolhiam desenhos como auxiliares mnemônicos, comenta que, nas explicações das crianças, esses signos eram parte de um argumento, em que a palavra a ser recordada estava no lugar da conclusão. Ele compara esse processo à construção de uma história e sugere que a estrutura da memória mediada deva ser vista como *narrativa*. "Recordamos construindo narrativas que requerem a evocação de fatos passados para sua conclusão inteligível" (Bakhurst 1994, p. 211; tradução nossa).

Quem muito bem entreteceu os fios do lembrar e do narrar, já mais recentemente, foi Bosi (1994), em sua análise de/sobre memória(s) de velhos. Inspirada pelos estudos de Halbwachs, Bartlett e Bergson (sobre a memória), de Beauvoir (sobre a condição do velho) e de Benjamin (sobre o narrador), a autora *escuta* atentamente a narração de lembranças e *percebe* o quanto elas ecoam as vozes de grupos sociais e estão inseridas numa memória histórica. Em seu estudo, as narrativas de histórias de vida são o material com base no qual ela reflete sobre aspectos da memória, como: a divisão social do tempo; a força do afeto e o significado dos espaços (como a casa da infância) e das lembranças da família; as marcas dos fatos públicos, da situação concreta dos sujeitos (classe, profissão, partido etc.) na memória política; a memória do trabalho que penetra todas as demais lembranças (desde a lida do pai e da mãe até a comparação do tempo da *vita activa* com o da aposentadoria).

Ela reflete sobre a narração de lembranças como uma importante função social do velho na sociedade e sobre o seu decaimento nos dias atuais.<sup>3</sup> No ato de narrar, os fatos passados matizam-se, o sujeito se dobra sobre a própria vida. Somos levados a pensar em como, pela narração de nossas lembranças, vamos nos tornando sujeitos e nos inscrevendo na história. Lembrar é narrar. Narrar é lembrar.

Leituras de Mário de Andrade:

Modos de narrar, modos de lembrar, modos de participar

É o dia 25/8/93. Em uma sala de aula de pré-escola da rede pública de ensino, a professora e os alunos estão sentados na roda. O evento foi gravado em vídeo, o que possibilita a retomada, a releitura e um certo modo de narrá-lo.<sup>4</sup> Há vários livros de literatura perto da professora e to-

dos conversam sobre a leitura: quem leu, quem vai ler para contar depois à turma, se vão ler ou querem que ela conte. A professora escolhe um livro de poesias de Mário de Andrade. Procura uma poesia. Quando acha, ajeita o livro e o corpo para ler.

*Lembranças do losango cáqui*

Meu Deus como ela era branca!...  
Como era parecida com a neve...  
Porém não sei como é a neve,  
Eu nunca vi a neve,  
Eu não gosto da neve!  
*E eu não gostava dela...*

*Poema*

Neste rio tem uma iara...  
De primeiro o velho que tinha visto a iara  
Contava que ela era feiosa, muito!  
Preta gorda manquitola ver peixe-boi.  
Felizmente velho já morreu faz tempo.  
Duma feita, madrugada de neblina  
Um moço que sofria de paixão  
Por causa duma índia que não queria ceder pra êle,  
Se levantou e desapareceu na água do rio.  
Então principiaram falando que a iara cantava, era moça,  
Cabelos de limo verde do rio...  
Ontem o piá brincabrincando  
Subiu na igara do pai abicada no porto,  
Botou a mãozinha na água funda  
E vai, a piranha abocanhou a mãozinha do piá.  
*Neste rio tem uma iara...*

Como acontece essa leitura?

1. Pro.: "Lembranças do losango caqui". (*Lê "caqui" em vez de "cáqui"*.)
2. Pro.: "Meu Deus, como ela era branca!.../ Como era parecida com a neve.../ Porém, não sei como é a neve,/ Eu nunca vi a neve,/ Eu não gosto da neve! / \* E eu não gostava dela..."

3. Flá.: \* Ah! Branca de neve! / \* Branca de neve? (*Ajoelhando-se.*)
4. Cr.: \* Ah! Coitadinha!...
5. Flá.: \* É a Branca de Neve.
6. Pro.: \* E a da "lara"?
7. Pau.: "lara", não! Ah, não!
8. Joa.: A da "lara" \* (...) (*Balança a cabeça afirmativamente para firmar a posição contrária.*)
9. Fer.: \* A gente tem aqui. Já viu.
10. Pro.: Mas essa é diferente!... (*Com entonação de suspense.*)
11. Alc.: Mas eu não ouvi!
12. Pro.: "Poema Neste rio tem uma lara..."
13. Cr.: Uma \* lara...
14. Pro.: \* "De primeiro o velho que tinha visto a lara/ Contava que ela era feiosa, muito!"
15. Cr.: Amm... (*Achando estranho.*)
16. Pro.: "Preta gorda manquitola ver peixe-boi."
- ...
17. Cr.: \* O que é isso?
18. Pro.: \* "Felizmente o peixe... felizmente velho já morreu faz tempo./ Duma feita, madrugada de neblina/ Um moço que sofria de paixão/ Por causa duma índia que não queria ceder pra ele,/ Se levantou e desapareceu na água do rio./ Então principiaram falando que a iara cantava, era moça, cabelos de limo verde do rio..."
19. Pau.: Limo... Limão!
20. Pro.: "Ontem, o piá brincabrincando"
21. Pro.: "Subiu..."
22. Cr.: \* Brincabrincando!?... (*Achando estranho.*)
23. Pro.: \* Na igara do pai abicada no porto,/ Botou a mãozinha na água funda/ E vai, a piranha abocanhou a mãozinha do piá." (*Pau. dá uma espécie de guincho e um pulo, ajoelhado, com ar indignado.*)
24. Pro.: "Neste rio tem uma iara..."
25. Pau.: Ah...Deixa eu ver a lara? (*Vai engatinhando um pouco em direção à professora.*)
26. Pro.: Esse livro não tem desenho. (*Mostrando o livro.*)  
(*Pau. e Fer. vão para perto.*)
27. Fer.: E esse aqui?
28. Pau.: Aqui, oh!

*(Várias crianças chegam perto do livro.)*

29. Pro.: Este aqui é o Mário de... Ah, pode olhar lá do lugar de vocês.

*(As crianças voltam, um pouco.)*

...

30. Pro.: Este aqui é o Mário de Andrade, moço. / Ele já morreu. *(Mostrando a capa do livro.)*

...

31. Pro.: Aqui é tudo foto do Mário de Andrade. Aqui ele mais moço... *(Mostrando a capa.)*

32. Pau.: Aqui ele mais velho! *(Falando do outro lado da roda.)*

...

*(Wil., do lado da professora, ajoelha-se e chega para a frente para ver o livro.)*

33. Pro.: Aqui ele já ficando velho. Aqui ele mais velho. *(Levantando e apontando na capa do livro.)*

34. Pau.: Aqui ele morto!

35. Fer.: Naonde? *(Chegando um pouco para o meio da roda para ver melhor.)*

36. Joa.: Aqui ele morto. *(Baixo.)*

37. Pro.: É tudo Mário de Andrade. Aqui desse lado também. *(Virando o livro e mostrando à turma.)*

...

38. Fer.: Mas onde ele tá agora?

39. Pro.: Não tá morto, tá moço.

40. Fer.: A Joa. falou que... *(Apontando para a Joa.)*

41. Pro.: Não. Ele morreu, mas aqui não aparece ele morto.

42. F.J.: Então, isso aí já é tudo a foto dele?

43. Pro.: É tudo foto dele.

...

44. Pro.: Ele que escreveu tudo isso. *(Mostrando o livro.)*

45. Crs.: Ah!... Ah!... *(Admiração.)*

...

46. Pro.: Mas só que ele escrevia num papel solto. Escrevia em papel solto.

...

47. Pro.: Ah... Ele escrevia à mão ou à máquina.

...

48. Pro.: Ele escrevia na mão ou na máquina, depois o editor é que pegou tudo que ele tinha escrito, organizou direitinho e imprimiu o livro.



...

49. Cr.: Imprimiu... (*Baixo.*)

50. Pro.: Tá? / Então, quando ele era vivo ainda não tinha esse livro impresso desse jeito. Mas o que tem aqui foi ele que inventou. (*Folheando o livro. As crianças prestam atenção.*)

...

51. Pro.: Este livro foi impresso em 1987. (*Lendo na contracapa.*)

52. Lai.: A gente já tinha nascido ou não?

53. Pro.: A maioria já tinha nascido. (*Chegando para o lado para tentar ver na linha do tempo afixada na parede da sala.*)

54. Pro.: X'eu ver lá, peraí. (*Levantando-se.*)

55. Pau.: Eu não tinha! Eu não tinha!

(*A professora foi até a linha do tempo.*)

56. Fer.: A gente tinha nascido aqui, oh! Lá no começo!... (*Apontando a linha do tempo da roda.*)

57. Wil.: Ele nasceu aqui e morreu ali. (*Apontando da direita para a esquerda.*)

58. Pro.: Ah, olha, foi o ano que o Rod., o F.V, o... o Wil., a Kél., a Joa., o Pau., a Cam., a Sír., o F.J., a Ama., a And., a J.Z. nasceram. / No mesmo ano que eles nasceram, o editor tava fazendo esse livro.

...

59. Mic.: Eu tô na outra lista.

60. Flá.: Ele tava fazendo o quê?

61. Pro.: Esse livro. (*Voltando a se sentar. Pau. está com a mão no queixo.*)

62. Pau.: Eu não nasci, \* não! (*Olhando para os lados e rindo, um pouco espantado.*)

63. Pro.: \* Mas o Mário de Andrade já tinha morrido.

64. Alc.: Ué?! Eu não nasci não.

65. Pau.: Eu também...

66. Cr.: Nem eu!

67. Cr.: Nem eu!

...

68. And.: Pois eu nasci.

69. Joa.: Nasceram depois, então... (*Falando para as outras crianças.*)

Queremos aqui focar o trabalho com a literatura como *prática discursiva* (Smolka 1985, 1988), explorando relações entre linguagem, memória e história. A literatura aparece como instância especial para pensar-

mos sobre essas relações, uma vez que sintetiza possibilidades especificamente humanas, como ler, narrar, recordar, (re)conhecer...

Nossas reflexões procuram ressaltar algumas relações entre texto, leitor, ouvinte, autor. Selecionamos aqui um trecho das videogravações feitas em um trabalho de pesquisa anterior. Nosso interesse nesse momento é examinar alguns modos de participação de leitores/ouvintes (reações verbais e comentários) relacionados a modos de composição e construção do texto literário (marcas lingüísticas), ressaltando um trabalho marcado pela intertextualidade. Tentamos perceber, nos textos e no movimento discursivo que se estabelece a partir da leitura, marcas de diferentes vozes, que remetem a seu caráter dialógico, *polifônico* (Bakhtin 1992, 1997).

O texto da primeira poesia traz as palavras “branca” e “neve” em diferentes versos, mas não faz referência específica a um personagem. Não diz explicitamente “Branca de Neve”. O texto ainda traz dificuldades, como anáforas – “(...) como *ela* era branca!... (...) E eu não gostava *dela*...” (grifo nosso) – e uma elipse de sujeito – “Como era parecida com a neve...”. Então, como podemos analisar a interpretação da criança (turno 3)?

A criança relaciona o poema a um outro texto, presente na nossa cultura e na memória coletiva, como um conhecimento comum partilhado. A expressão “Branca de Neve” não está no texto, mas está na memória e o texto traz pistas para essa interpretação.

Os dois primeiros versos da poesia têm relação com o famoso conto de fadas dos irmãos Grimm. Esse elemento implícito e alguns recursos lingüísticos produzem sentidos nos quais a criança se insere. Alguns desses recursos lingüísticos que aparecem no texto são a ocorrência da palavra “branca” e a repetição da palavra “neve” por quatro vezes.

Há outros elementos, provavelmente não percebidos pela criança, mas que nos auxiliam na interpretação e que estão relacionados às condições de produção do texto. Observamos uma gradação na relação entre o *eu* no texto e a neve – “(...) não sei (...) eu nunca vi (...) Eu não gosto (...)” (versos 3 a 5) – que parece sugerir uma relação implícita de causalidade (verso 3 em relação ao 4, e 5 para com o 4 e o 3) que leva à conclusão no último verso (interessantemente precedido por “e”), que rearticula a relação entre “ela” e “neve”. Outro aspecto é o uso dos tempos verbais, ajudando a separar três momentos no texto: 1<sup>o</sup>) o começo, no pretérito imperfeito; 2<sup>o</sup>) a gradação (versos 3 a 5), no presente do indicativo (que mesmo quando entremeado pelo pretérito perfeito, fala de uma disposição atual), interessantemente separada dos primeiros versos pela conjunção “porém”, reforçando a idéia de coisas opostas; 3<sup>o</sup>) o último verso, novamente no pretérito imperfeito e separado dos outros.

Alguns aspectos históricos e biográficos podem ser entrelaçados a essa análise lingüística, ampliando (ou restringindo) as possibilidades de interpretação. Essa poesia foi escrita em 1924, dois anos depois da Semana de Arte Moderna, um evento que coroou um movimento contra o tradicionalismo acadêmico e o preconceito artístico. O autor, Mário de Andrade (1893-1945), um dos artistas brasileiros que organizou a Semana, é um dos principais representantes do modernismo na literatura.<sup>5</sup> Os poemas (e a prosa) de Mário de Andrade repudiam a invasão estrangeira em termos da cultura e da linguagem. Em tal contexto, podemos entender a referência implícita à Branca de Neve nesse poema – um personagem e uma história que não são originalmente parte da cultura brasileira mais conhecidos entre as crianças brasileiras do que nossos próprios personagens e histórias nacionais. Parece haver aqui ecos do já mencionado “direito de pesquisa estética”, reclamado pelos modernistas, que rejeitaram uma prática comum dos artistas nacionais: a repetição de estéticas estrangeiras consagradas.

Relacionando as condições de produção do texto com os aspectos lingüísticos mencionados, a gradação presente na poesia pode sugerir: como podemos gostar de coisas que não conhecemos (no sentido de estranhas à cultura nacional)? E consideramos que a ordem no uso de tempos verbais (pretérito – presente – pretérito) pode indicar respectivamente: o começo do conto de fadas, o sentimento do autor ao escrever o poema e seu sentimento de criança já relacionado (enfim, explicado?) à crítica atual do autor à importação de estéticas estrangeiras.

Destacamos, ainda, na leitura e nos comentários, duas situações interessantes que têm relação com o que estamos discutindo. Uma delas é o enunciado “Ah! Coitadinha!...” (turno 4), que nos parece uma expressão de estranhamento ao último verso da poesia (como poderia alguém não gostar de uma criatura tão bondosa como a Branca de Neve?) e que já é uma forma de reação e percepção do contraste entre o conto de fadas e os novos sentidos produzidos. A outra situação é que a professora lê errado o título da poesia – “Lembranças do losango cáqui” – no turno 1: em vez de *cáqui* lê *caqui*. Se o autor quis dar um título que aparentemente não tinha relação com o poema (assim como a Branca de Neve não pertence, originalmente, à cultura brasileira), ele conseguiu o efeito, pois a professora nem percebe a diferença!

É interessante observar que entre a primeira e a segunda poesia há um contraste entre um personagem estrangeiro e um nacional. As crianças já conheciam a lenda da lara (turnos 7 a 9) e isso concorreu para a consideração de outros pontos de vista para a história trazidos pelo poema (o que é anunciado pela professora no turno 10). São modos de

memória coletiva/discursiva possibilitando outras formas de dizer os mesmos textos (intertextos).

O autor escreve o poema de um modo não-usual e idiossincrático, que é marca do seu estilo. “O estilo é o lugar típico para a manifestação da subjetividade no discurso” (Possenti 1993, p. 101). Escrevendo dessa forma, o autor provoca uma ruptura com imagens preestabelecidas. Seu estilo apresenta muitas formas de subverter a língua considerada padrão. Ele inventa palavras, brinca com elas: “brincabrincando” (verso 12). O texto traz uma lenda nacional, bem como regionalismos – “de primeiro”, “duma feita”, “e vai” (versos 2, 6 e 15) –; palavras de origem indígena, como “piá” e “igara”; e uma construção não-usual – “ver peixe-boi” (verso 4) – semelhante à indicação de verbetes no dicionário. Como continua Possenti (*op. cit.*), a subjetividade (manifestada pelo estilo) é histórica. Os elementos mencionados são marcas do nacionalismo do autor e fazem parte de uma *formação discursiva* (Foucault 1997) do modernismo na literatura.

Esse trabalho com a/na língua produz interessantes modos de participação das crianças na leitura da poesia. Elas repetem palavras (turnos 13 e 22); expressam estranhamento (diante da lara “feia”: turno 15); perguntam sobre palavras/coisas desconhecidas (“O que é isso [um peixe-boi]?”: turno 17); brincam com as palavras, produzindo um tipo de eco no significante (“limo...limão!”: turno 19). Se considerarmos a interpretação do leitor/ouvinte como fazendo parte da (re)criação da obra literária (atividade que também é histórica, assim como a criação), podemos dizer que estes são modos de participação das crianças no processo de produção e autoria.

Voltando à questão de as crianças já conhecerem a lenda e acrescentando o que dissemos sobre a construção coletiva possibilitada pela leitura da poesia (o estilo do autor, as condições de produção do texto, o acesso das crianças ao conhecimento e à linguagem etc.), nós realçamos o funcionamento coletivo que envolve literatura e memória nessa forma específica de inserção do texto nas práticas escolares e das crianças no universo discursivo. A leitura da professora e a participação e os comentários das crianças explicitam muitos aspectos da produção de conhecimento na dinâmica cultural. Um autor nacionalista escreve na sua maneira idiossincrática e histórica de significar o mundo e as crianças têm acesso a suas palavras, seu pensamento, seu trabalho, por meio de uma forma especial de trabalho com a palavra (literária). Na leitura do texto, múltiplas vozes e modos singulares de participação são mobilizados, produzindo um *fórum* bastante interessante para trabalhar com/em língua(linguagem), conhecimento e memória.

## Texto e autor: Relações entre tempos, histórias e memórias

Depois de terminada a leitura da segunda poesia, uma criança pede para ver a (figura da) lara (turno 25). Esse poema é escrito em um discurso indireto e se desenvolve em forma de narrativa, contando uma história, com personagens e acontecimentos: “De primeiro o velho que tinha visto a iara (...) / Felizmente velho já morreu faz tempo. / Duma feita, madrugada de neblina / Um moço que sofria de paixão (...) / Então principiaram falando que a iara cantava (...) / Ontem o piá (...)”. Esses aspectos parecem contribuir para o envolvimento intenso das crianças.

Ao longo da narrativa, diferentes imagens de lara vão sendo formadas: “(...) feiosa, muito! / Preta gorda manquitola ver peixe-boi. / (...) a iara cantava, era moça, / Cabelos de limo verde do rio... / (...) a piranha abocanhou a mãozinha do piá (...)”. Podemos dizer que memória e imaginação trabalham juntas, tanto no momento de criação quanto no de leitura e interpretação.

Muitos autores, como Aristóteles, Bartlett e Vygotsky, apontam para a relação entre memória e imaginação. Aristóteles, no texto *Da memória e da reminiscência*, considera que “(...) a memória pertence à mesma parte da alma a que pertence a imaginação” (1986, p. 293; tradução nossa). Pensando sobre a relação entre imaginação e realidade, Vygotsky afirma:

A primeira forma de vinculação de fantasia e realidade consiste em que toda elucubração se compõe sempre de elementos tomados da realidade, extraídos da experiência anterior do homem. (...) A fantasia não está contraposta à memória, mas nela se apóia e dispõe seus dados em novas e novas combinações. (Vygotskii 1987, pp. 16, 18; trad. nossa)

As novas laras que emergem no poema são apoiadas em conhecimentos construídos anteriormente (a lenda da lara e a sua imagem, bonita, de cabelos longos...), e, ao mesmo tempo, esses efeitos de novidade (que causam certo estranhamento) são produzidos em decorrência da enunciação e, portanto, duplamente situados. Nesse poema, pode-se notar a flutuação ou o deslizamento do sentido em torno da imagem da lara na memória coletiva/discursiva. Parece-nos que o texto traz uma espécie de desconstrução de imagens preestabelecidas, própria do estilo do autor e do movimento modernista, mesmo em se tratando de um personagem do folclore nacional.

E as imagens da lara são socialmente constituídas e partilhadas por meio de palavras. As elaborações mentais do texto (elaborações sociais, públicas, das crianças, da professora, do autor) são possíveis apenas na/pela palavra. Mesmo a existência da lara no imaginário popular é possível apenas na/pela palavra: a persistência da lenda, o contar e recontar

a lenda desde longo tempo atrás, de boca em boca, de pessoa para pessoa... Pode-se sempre aprender/conhecer algo pelas palavras do outro. A palavra é o “(...) signo ideológico por excelência” (Bakhtin 1992, p. 57). A partir da escuta do poema, brotam outros interesses.

A lara é uma personagem mítica que condensa uma imagem e um desejo fortes. Ela é relacionada à sedução. Como as sereias de Homero são possibilidades de esquecimento do retorno, as sereias condensam esquecimento e sedução. Sereias são também uma ameaça de morte. Gagnebin (1997), comentando sobre a escrita em Platão, diz que muitas vezes o canto mortal das sereias é interpretado como a própria imagem do canto poético. lara, sereia, sedução, poesia... O interesse das crianças pelo autor teria conexão com a sedução do texto?

O livro de poesias de Mário de Andrade não tem ilustração (como a professora esclarece no turno 26), como usualmente têm os livros infantis (com os quais as crianças mais lidam). O desejo da criança de ver a ilustração da lara (uma representação da personagem, afinal, havia referência e descrição de três laras!) leva à busca de ilustrações no livro. E esta, às fotografias do autor na capa do livro. Esse movimento nos recorda o que aponta Foucault (1992) sobre a descoberta do autor (personagem discursiva) com base em sua obra.

Do desejo de encontrar a ilustração da lara, as crianças concentram sua atenção nas fotografias e ficam envolvidas com os diferentes tempos a que elas remetem. Há fotos de Mário de Andrade em várias idades – “moço”, “mais moço”, “ficando velho” e “mais velho” – que são focalizadas pela professora. No turno 30, ela explica, numa alusão ao tempo presente, que ele já morreu (em contraste com o tempo da fotografia que ela tinha acabado de mostrar à turma, na qual ele aparece jovem). A gradação na fala da professora (moço – velho) e a informação (“Ele já morreu”) produzem um problema (de tempo/de sentido) bastante complexo e intrigante para as crianças.

No decorrer do episódio, há referência a Mário de Andrade: 1) como pessoa (sujeito empírico) e como escritor; 2) retratado nas fotografias (representação, imagens durando no tempo); 3) por intermédio de seu livro (referência ao autor). Essas múltiplas referências geram uma *con-fusão* de momentos no tempo: a vida de Mário de Andrade, a escritura do texto, a morte de Mário de Andrade, a edição do livro, os nascimentos das crianças, a leitura do livro.

As fotografias compõem uma “memória biográfica” de Mário de Andrade como um sujeito específico e fornecem às crianças diferentes imagens do autor. Os comentários sobre as fotografias, sobre a escrita e o tra-

balho de edição do livro trazem uma dificuldade a mais para as crianças. Halbwachs (*op. cit.*) comenta que a “memória pessoal ou autobiográfica” na infância é circunscrita à família e a pequenos grupos. Crianças mostram maneiras particulares de compreender fatos que fazem parte da “memória histórica”. Somente mais tarde somos capazes de recolocar nossas lembranças de infância em um quadro histórico. Isso pode ser considerado no episódio, quando a aluna Laí. apela para a *memória autobiográfica* (interessante que ela fala em nome da turma) para entender a data referida pela professora sobre o ano de impressão do livro (turnos 51 e 52). Por sua vez, para situar as crianças em relação a uma cronologia socialmente estabelecida, mas ainda não ao alcance de todas as crianças, a professora usa a “linha do tempo”. Trata-se de um material didático construído coletivamente e afixado em uma parede lateral da sala, onde estão registrados os nascimentos das crianças. É um mecanismo mediador para a elaboração do passado pelas crianças e que participa da memória coletiva; é significativo no *quadro social* das memórias compartilhadas da turma, parte de um processo coletivo de recordação.

A *con-fusão* temporal pode ser analisada também com relação ao próprio funcionamento da língua. Quando a professora e os alunos conversam sobre as fotografias, os verbos estão no presente e quando a professora refere-se ao sujeito empírico, usa o verbo no passado. No turno 38, Fer. mistura os dois usos, com um verbo no presente referindo-se ao *sujeito empírico*: “Mas onde ele *tá* agora?” (grifo nosso). A anáfora “ele” (relacionada ao sujeito empírico) e provavelmente o uso do verbo no presente, além do eco das falas das crianças sobre uma possível fotografia de Mário de Andrade morto,<sup>6</sup> confundem a professora, que responde ao Fer., referindo-se à *fotografia*: “Não tá morto, tá moço” (turno 39). Podemos observar um movimento de tempos e palavras. Palavras marcando tempos, enunciações produzindo misturas e (des)acordos.

Quando Laí pergunta se eles já tinham nascido em 1987 e a professora vai até a “linha do tempo” para mostrar que a maioria das crianças já havia nascido, algumas delas começam a conversar sobre seus nascimentos. No turno 57, Wil. tenta localizar o nascimento e a morte de Mário de Andrade, apontando a “linha do tempo”. Mais próxima, a professora lê os nomes das crianças que nasceram em 1987, relacionando os nascimentos com a edição do livro (turno 58). As falas mesclam informações sobre a vida das crianças, a vida do autor e seu livro.

Um enunciado interessante foi produzido nessa dinâmica: “Eu não nasci, não!” (turno 62). Em seguida, a afirmação da professora, iniciando por

um operador coesivo adversativo – “Mas o Mário de Andrade já tinha morrido” (grifo nosso) (turno 63) – querendo dizer que o autor estava morto quando o livro foi editado, deixa a criança sem resposta, e, então, efeitos de sentido emergem nessa dinâmica e outros alunos começam a dizer coisas estranhas (turnos 64 a 68).

Essa aparente desorganização nos diz muito sobre o movimento discursivo. Muitas vozes se enovelam e texto, livro, autor, fotos, vidas, tempos tornam-se imbricados. A professora não só lê as poesias, mas refere-se ao livro como produção cultural e histórica, possibilitando o conhecimento das crianças do processo de produção literária e de registro. Na dinâmica discursiva, as crianças entram em contato com diferentes modos e condições de produção: a escritura (à mão, à máquina), a invenção, a impressão, a edição do livro. E também com diferentes formas de apreensão do livro: leitura do texto, comentários, leitura da contracapa, observação da capa. E essas práticas constituem ou implicam formas de memória, possibilitadas pela dinâmica das relações, pela leitura de poesias e de outros textos anteriores, pelo contato com livros, com ilustrações e fotografias, pelo uso de instrumentos (como a “linha do tempo”). E elas ainda transbordam num processo coletivo de apropriação da noção de tempo (e da sua objetivação), da situação da própria vida no tempo (que ainda continua), da vida de alguém que já morreu (e ocupa um espaço definido na “linha do tempo”) mas que continua a perdurar no tempo através de suas poesias organizadas num livro, de suas fotografias que permitem “(...) guardar a memória do tempo e da evolução cronológica” (Le Goff 1994, p. 466).

Há sempre algo de narrador em quem continua a contar histórias, a costurar palavras, seja um velho, um professor, um livro de histórias, uma gravura, um filme, um monumento, uma poesia. As relações humanas e suas formas de significar, lembrar, transmitir e ser trazem muitos sentidos, conhecimentos, vozes, ainda que seja um simples sussurro, como o daquele aluno: “Imprimiu...” (turno 49). Vozes da dinâmica das interações, de outros tempos, outros textos, outros *outros*.

Análises de situações como essa nos levam a pensar na leitura de textos literários para/por crianças como um modo significativo de partilhar a experiência coletiva e histórica, de trabalhar (com) a linguagem (trabalho lingüístico, subversão, produção de sentidos). A literatura inserida no cotidiano de sala de aula é (re)conhecida e trabalhada como modo de produção humana.

Porque a literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo,



instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores – de outros lugares, de outros tempos –, criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece. (Smolka 1988, p. 80)

Trabalhar com a obra de arte na sala de aula (em suas múltiplas faces, não somente a literatura) pode possibilitar o contato dos alunos com aspectos fundamentais: sua situação histórica, seu valor estético, como ela é criada e recriada, como perdura no tempo. Muitas práticas sociais vêm à tona (época, condições de produção e circulação etc.), tempos e espaços se entrecruzam, formas de memória e imaginação são elaboradas e expandidas.

Essa perspectiva de compreensão da leitura de textos literários como prática discursiva redimensiona e potencializa o trabalho cotidiano na escola, na medida em que esse trabalho é visto como parte de um processo mais amplo de produção histórica e cultural, envolvendo:

- o autor, que escreveu o texto;
- o editor, que organizou o manuscrito;
- o impressor, que produziu o livro;
- o livro, como um produto cultura que permite leitura;
- o professor e os alunos, como falantes/ouvintes/leitores/narradores;

...

participando em um processo coletivo de construção do conhecimento, produção de sentidos, de memórias e de história(s).

## Notas

1. Trata-se da história intitulada “The war of the ghosts”, adaptada de uma tradução do antropólogo Franz Boas (Bartlett 1977), que conta a participação de dois índios em uma batalha entre tribos fantasmas.
2. “Pensamento e palavra”. (Vygotsky 1989)
3. Idéia fundamentada em Benjamin (1996), que relaciona a decadência do conselho, e portanto da sabedoria, na modernidade, com a agonia da arte de narrar, suplantada pela rapidez e pela efemeridade da transmissão de informações pela imprensa.
4. Na forma escolhida para a apresentação do evento, os nomes dos sujeitos envolvidos na interação estão abreviados; “Cr.”, “Crs” e “Pro” representam, respec-

tivamente, “criança”, “crianças” e “professora”. As falas inaudíveis são indicadas por “(...)”, as pausas, por barras e as falas simultâneas, por asteriscos.

5. Segundo o próprio Mário, o movimento foi “o criador de um estado de espírito nacional” e, ao mesmo tempo, “essencialmente destruidor”, com repercussão nos vários domínios artísticos e sociais e “[o] que caracteriza esta realidade que o movimento modernista impôs é (...) a fusão de três princípios fundamentais: o direito permanente à pesquisa estética; a atualização da inteligência artística brasileira; e a estabilização de uma consciência criadora nacional” (Andrade 1974, p. 242).
6. São falas que estão nos turnos 34 e 36 e que também remetem à semelhança no âmbito do significante entre *morto* e *moço*.

#### **Work on literature: Memories and histories**

*ABSTRACT: This paper focuses on literature as discursive practice. It explores multiple relations among language, memory and history, attempting to highlight the intertextual movement that happens in the reading of poems for children. Through an analysis of such a movement we try to discuss different positions of teacher, students, readers, listeners, author, pointing out to distinct modes of participation of subjects in interrelationship.*

#### **Referências bibliográficas**

- ANDRADE, Mário de. “O movimento modernista”. *Aspectos da literatura brasileira*. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 1974.
- ARISTÓTELES. “On memory and recollection”. In: *Parva Naturalia*. Cambridge: Harvard University Press, 1986 (Aristotle in twenty-three volumes - vol. 8).
- BAKHURST, David. “Social memory in soviet thought”. In: MIDDLETON, David; EDWARDS, Derek. *Collective remembering*. Londres: Sage, 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina G.G. Pereira. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTLETT, Frederic Charles. *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense, 1996 (Obras escolhidas – vol. 1).

- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: Lembranças de velhos*. 2ª ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?*. 2ª ed. Lisboa: Passagens, 1992.
- \_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe B. Neves. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. "Morte da memória, memória da morte: Da escrita em Platão". *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- HALBWACHS, Maurice. *Memória coletiva*. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.
- LE GOFF, Jacques. "Memória". *História e memória*. Trad. de Bernardo Leitão. 3ª ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.
- LURIA, Alexander R. *Curso de psicologia geral*. Trad. de Paulo Bezerra. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991 (v. 1: Introdução evolucionista à psicologia).
- POSSENTI, Sírio. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. "A linguagem como gesto, como jogo, como palavra: Uma forma de ação no mundo". *Leitura: Teoria e Prática* n° 5, ano 4, junho de 1985.
- \_\_\_\_\_. *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo*. São Paulo; Campinas: Cortez/Ed. da Unicamp, 1988.
- STOETZEL, Jean. *Os comportamentos nas condições sociais*. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1976.
- VIGOSKII, Lev Semenovich. *La imaginación y el arte en la infancia*. México: hispánicas, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Trad. de Jeferson L. Camargos. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. Organizadores Michael Cole *et al.* Trad. de José Cipolla Neto *et al.* 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.