

A DISCURSIVIZAÇÃO DA MEMÓRIA EM RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DE ALUNOS DA EJA¹

*Claudio Lessa**

RESUMO: Neste artigo, busco mostrar de que maneira as narrativas de vida de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) parecem confirmar reflexões sobre a escrita autobiográfica e sobre o ato de recordar feitas pelos Estudos da Linguagem e pela Sociologia: o sujeito ao se propor ou ser instado a contar suas memórias, autorrepresenta-se, avalia a si e a outrem (fatos, eventos, pessoas e discursos) segundo as referências éticas que formam sua subjetividade presente, introjetadas e sedimentadas a partir de sua pertença aos diversos grupos, que segundo Halbwachs (1925), constituem os quadros sociais da memória: a família, a religião e a classe, além da linguagem e das coordenadas espaço-temporais. Nessa auto-objetivação, o sujeito realiza um projeto retórico; cf. Namer (1987): orienta-se por uma vontade de persuadir/convencer, imprime um determinado tom ao seu dizer de acordo com o interlocutor ao qual se endereça. Trata-se de considerar uma memória discursivizada, retoricizada. Nos relatos dos alunos da EJA, ouvem-se ressoar tons de ressentimento, de tristeza, de denúncia; mas, também, de nostalgia, de alegria e superação das adversidades da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Autobiografia; Memória; Identidade; Alteridade.

Introdução

Diversos estudos refletem sobre a proliferação, no mercado editorial, dos gêneros autobiografia, biografia, memórias, cartas e diários; por exemplo, Miraux (2009), Arfuch (2010) e Lejeune (2012). Para Arfuch, esse núcleo clássico de gêneros foi ampliado, as-

¹ Artigo redigido ao final de meu estágio pós-doutoral pelo programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, na Universidade de Minas Gerais, em 2012, sob a supervisão da Professora Ida Lúcia Machado, a quem agradeço imensamente pela oportunidade.

* Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor efetivo do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG).

sumiu outras formas de manifestação na mídia (blogs, entrevistas, talk e reality shows); o biográfico pode irromper em diversas situações de comunicação, sendo possível se pensar na existência de um “espaço biográfico”, no qual não haveria formas facilmente fixáveis, mas mesclas, interações e sobreposições. A formação de tal espaço constitui, na visão da autora, um fenômeno de civilização, sinaliza uma redefinição da subjetividade que aponta para o resgate do sujeito, além de uma interdependência entre as esferas pública e privada.

As narrativas de si também se tornaram instrumentos de pesquisa nas Ciências Sociais que desenvolveram métodos para considerar o sujeito fonte de conhecimento. Segundo Freeman e Brockmeier (2001), esse interesse pelas micro-narrativas constitui uma nova abordagem teórica, distinta do paradigma pós-positivista: ao invés de se buscar leis universais para o comportamento humano, focalizam-se as formas de vida em suas dimensões sociais, discursivas e culturais.

Arfuch (2010) salienta o aspecto positivo da adoção do paradigma da narrativa nas Ciências Sociais: permitiu que diversas vozes sociais fossem ouvidas, possibilitou ao outro construir uma lógica própria não imposta pela ótica das classes dominantes. Passou-se a se valorizar, tanto no âmbito científico quanto na mídia, o testemunho anônimo. Na mídia, estabeleceu-se uma obsessão pelo íntimo, pela vida de celebridades ou de pessoas comuns, pelo efeito do “ao vivo”; nas Ciências Sociais, houve um boom biográfico, com a Escola de Chicago, a partir dos trabalhos de etnolinguistas que buscaram recuperar uma memória coletiva, geracional, de ofícios e de costumes de indígenas.

Contudo a supracitada autora adverte: não se pode considerar os relatos de vida fontes imediatas da verdade, é preciso considerar que eles resultam de uma construção discursiva, constituem representações possíveis de um eu. Neste artigo, reflito sobre alguns dos mecanismos constitutivos da produção de textos (auto) biográficos; objetivo mostrar que

i) a narrativa de si constitui um ato ético e estético, conforme Bakhtin (1997; 2006): o sujeito ao se lembrar, projeta sua vida em uma totalidade *sígnica* e simbólica,

busca “enformar” suas experiências; ao mesmo tempo, avalia, elabora julgamentos sobre si e sobre outrem;

ii) nesse ato autorreflexivo, a consciência do eu desdobra-se, instaura-se uma distância entre o eu atual e o que viveu os eventos, entre a vida e sua representação; portanto, o ato de memória constitui uma reconstrução/interpretação de vivências passadas;

iii) os julgamentos que o sujeito realiza são determinados pelas referências sociais e éticas que formam sua subjetividade; conforme Halbwachs (1925) e Namer (1987), a memória possui natureza social, é determinada por aquilo que Halbwachs chama de quadros sociais da memória: lembramo-nos sob a influência dos grupos aos quais pertencemos, a partir de suas convenções espaciais, temporais, de seu sistema de valores, de nomeação; o ato de memória resulta de operações da inteligência, implica em um distanciamento crítico;

iv) segundo Namer (1987), a expressão da memória é determinada pelos rituais linguageiros, pelas formas de se interagir vigentes em uma época e em uma cultura; antes de ser expressa, a memória é “ruminada”, é ordenada pelo sujeito a partir de uma intencionalidade, de um projeto retórico, que visaria convencer/persuadir um auditório específico; assim, a memória é considerada em sua dimensão dialogal, discursivizada;

v) esse diálogo com Namer nos permite postular que a expressão da memória possuiria uma dimensão argumentativa, conforme Amossy (2007), que lhe seria constitutiva; ou seja, o objetivo de persuadir não se encontra explicitado, não resulta diretamente da sustentação, pelo autor, de uma tese por meio de justificações. Nesse projeto retórico, o sujeito constrói uma identidade narrativa, constituída por imagens de si que podem revelar suas diversas facetas identitárias.

Para ilustrar essas reflexões, analiso excertos de relatos autobiográficos de alunos da EJA de uma escola municipal de Belo Horizonte.

Autobiografia: ato estetizante, simbólico, “enformador” da vida

Lejeune (1975), ao buscar definir o gênero autobiográfico, apresenta, inicialmente, alguns traços formais que lhe seriam próprios: narrativa retrospectiva, escrita em primeira pessoa, por alguém que se propõe narrar aspectos de sua vida e de sua personalidade; nesse gênero, haveria uma coincidência entre autor, narrador e personagem principal; contudo, o autor enumera algumas dificuldades para se determinar a identidade do enunciador desse texto, esse que diz “eu”: pode haver relato em primeira pessoa, sem que o narrador coincida com a personagem principal; o sujeito pode escrever sua história de vida empregando a terceira pessoa; além disso, há romances autobiográficos.

Ao longo de sua reflexão, Lejeune chega à conclusão de que o que definiria uma autobiografia seria um pacto estabelecido entre o autor e o leitor. O que atestaria a identidade entre autor, narrador, personagem principal seriam indícios para-textuais: o nome do autor na capa, o título que indica se tratar de obra autobiográfica e informações no prefácio. Segundo o autor, é o nome próprio que atesta a presença do autor: “única marca de um indubitável fora-texto, que envia a uma pessoa real, que exige que se lhe atribua (...) a responsabilidade da enunciação (...)” (LEJEUNE, 1975, p. 23), e define: “o pacto autobiográfico é a afirmação no texto dessa identidade, que envia, em última instância, ao nome do autor na capa” (LEJEUNE, 1975, p. 27).

Este mesmo teórico postula que os gêneros autobiográfico e biográfico são regidos, também, por um pacto referencialista: objetivam trazer uma informação sobre alguém e sobre uma realidade externos, visam não à verossimilhança, mas à semelhança com o verdadeiro; além disso, o leitor espera que o texto diga uma verdade sobre um ser do mundo. Entretanto, Lejeune já adverte: uma verdade tal como contada pelo autor, é preciso se considerar os esquecimentos, os erros, as deformações (in) voluntárias nessa escrita. Na biografia, o que conta mais é a semelhança em relação a um modelo; na autobiografia, a afirmação da identidade entre autor, narrador e personagem.

Outros pesquisadores definem o gênero insistindo em seu caráter não referencialista. Trata-se de uma construção discursiva, simbólica. Bakhtin (1997; 2006), Miraux

(2009) e Arfuch (2010) nos mostram que essa aspiração à “verdade”, à “exatidão”, à “totalidade” é impossível em textos de natureza (auto) biográfica.

Bakhtin (1997; 2006) reflete sobre textos de natureza biográfica (inclusive o ato de confissão e o diário íntimo) a partir de suas postulações gerais sobre o processo de criação artística do texto literário (definido como ato estético). Nesse ato, é o escritor quem dá acabamento a uma obra literária, é ele quem, a partir de um exterior (de uma posição exotópica), molda o herói, as personagens que povoam seus romances, reconstitui as diversas vozes sociais que se confrontam em uma conjuntura sócio-histórica. Assim, tempo, espaço e o sentido que se dá ao herói, em um romance, tornam-se significantes esteticamente: “(...) o lugar interior que ele ocupa no acontecimento da existência, sua posição de valores será extraída do acontecimento e receberá acabamento artístico” (BAKHTIN, 1997, p. 154).

Para o filósofo russo, não há uma demarcação nítida entre biografia e autobiografia, ambas as formas permitem o processo de objetivação de uma vida, segundo sua definição: “entendo por biografia ou autobiografia (narrativa de uma vida) uma forma tão imediata quanto possível, e que me seja transcendente, mediante a qual posso objetivar meu eu e minha vida num plano artístico.” (BAKHTIN, 1997, p. 166). Nessa perspectiva, o filósofo diz não se interessar por uma biografia que seja somente usada como meio de informar sobre si, que tenha caráter puramente “histórico-científico”, sem a realização de valores artístico-biográficos.

Nessa auto-objetivação, o sujeito se interroga: “Como eu me represento a mim mesmo?”; sua consciência se desdobra, pois:

O autor de biografia é aquele outro possível, pelo qual somos mais facilmente possuídos na vida, que está conosco quando nos olhamos no espelho, quando sonhamos com a fama, fazemos planos externos para a vida; é o outro possível, que se infiltrou em nossa consciência e frequentemente dirige nossos atos, apreciações e visão de nós mesmos ao lado do nosso eu-para-si; é o outro na consciência (...). (BAKHTIN, 2006, p. 140)

Para Bakhtin, mesmo que haja coincidência, na vida, entre a pessoa que fala e a pessoa de que se fala; na autobiografia, o eu representa a si e a sua vida por meio de um ato estético; realiza gestos de avaliação de si e de outrem (“apreciações”), segundo os referenciais éticos, os valores pertencentes à alteridade que constitui sua consciência e determina sua visão de mundo, seu agir:

(...) só a familiarização axiológica estreita e orgânica com o mundo dos outros torna produtiva a auto-objetivação biográfica da vida e a reveste de autoridade, fortalece e torna não fortuita em mim a posição do outro, possível autor da minha vida, torna firme o ponto de distância de mim mesmo, que tem como sustentáculo o querido mundo dos outros, de quem não me separo e ao qual não me contraponho; a força e o poder do ser axiológico da alteridade, da natureza humana estão em mim, não de uma natureza bruta e indiferente e sim sancionada axiologicamente e enformada por mim mesmo; ademais, ela não é desprovida de certa espontaneidade. (BAKHTIN, 2006, p. 142)

Como se vê, segundo o filósofo, o eu que narra sua vida, suas experiências, liga-se, organicamente, à sociedade onde vive, aos seus valores; essa determinação lhe é inescapável; o sujeito “sanciona axiologicamente” essa alteridade, “familiariza-se” a ela. Quando o sujeito se recorda, diz Bakhtin: “esse outro é muito ativo e marca o tom dos valores em que se efetua a evocação de si mesmo (nas recordações da infância, é a mãe incorporada a nós mesmos.)” (BAKHTIN, 2006, p. 167). Além disso,

Esse outro que exerce seu domínio sobre mim não entra em conflito com meu eu-para-mim, uma vez que, no plano dos valores, continuo a ser solidário com o mundo dos outros, uma vez que me percebo dentro de uma coletividade – de minha família, de meu país, da cultura universal; a posição de valor do outro tem autoridade sobre mim, ele pode conduzir a narrativa da minha própria vida e estarei interiormente de pleno acordo com ele. Enquanto minha vida participa dos valores que compartilho com os outros (...) essa vida é pensada, estruturada, organizada no plano da possível consciência que o outro terá dela, percebida e estruturada como

a possível narrativa que o outro poderia fazer dela dirigida a outros (descendentes) (...). (BAKHTIN, 1997, p. 167-168)

Essas reflexões de Bakhtin nos mostram que, para ele, a consciência individual possui natureza social, sua formação resulta do contato do sujeito com os signos e com as ideologias nas diversas interações sociais que mantém ao longo da existência. Para ele, os signos são produzidos em um “terreno interindividual” e a “consciência individual é um fato socioideológico.” (BAKHTIN, 2010, p. 35) (grifos do autor).

Assim como Bakhtin, para Maurice Halbwachs (1925), no âmbito da sociologia, não somente a consciência, mas a memória possui natureza social, o ato de lembrança é determinado por referências espaciais, temporais e valorativas que constituem a visão de mundo dos grupos aos quais o sujeito pertence ou pertenceu. Passemos, na sequência, a refletir sobre o terceiro ponto deste estudo.

A natureza social da memória

Segundo Namer (1987), Halbwachs (1925), ao diferenciar o mecanismo do sonho do ato de rememorar, mostra a natureza social da memória individual. A memória dos outros é a primeira forma pela qual se manifesta a origem social da memória individual: aqueles com os quais convivemos suscitam nossas lembranças, contribuem para confirmá-las, completá-las e legitimá-las.

Para o sociólogo, contudo, esse outro não precisa, necessariamente, estar presente: formamos sociedade conosco: trazemos em nossa consciência, as visões de mundo, os pontos de vista dos grupos aos quais pertencemos, as leituras que fizemos. Halbwachs (1925) relata sua experiência quando perambulava em Londres: reconhecia os lugares a partir da influência das leituras que fizera dos romances de Charles Dickens; além disso, ao contrário dos sonhos, quando lembramos, sempre realizamos localizações espaciais e temporais; na atividade onírica, essas localizações são suspensas parcial ou totalmente.

Halbwachs (1925) desenvolve a tese de que a memória individual seria um ponto de vista sobre a memória coletiva do grupo; o sociólogo reflete, inicialmente, sobre três tipos: a memória da família, da religião e de classe. Eles constituem os quadros sociais da memória aos quais os sujeitos se referem quando tentam se lembrar de fatos, acontecimentos e experiências vividos nesses grupos: “as lembranças não nos colocam somente em relação com nosso passado, mas nos ligam a uma época, nos recolocam em um estado da sociedade” (HALBWACHS, 1925, p. 21).

O quadro da família, por exemplo, orienta-se pelo sistema de prenomes associados à árvore genealógica, aos quais os sujeitos relacionam pessoas específicas de sua família; o quadro religioso possui uma memória de dogmas que se confrontam: entre os dogmas e entre a religião e o misticismo; a religião busca se afirmar como memória dominante; finalmente, em cada etapa do devir histórico, as classes também constituem memórias; por exemplo, a nobreza com seu sistema de valores, a burguesia e a formação de uma memória saber de ofícios.

A noção de quadro social é herdada, principalmente, da sociologia do conhecimento de Durkheim: refere-se ao meio no qual nasce a cultura, a um quadro mental. Halbwachs, segundo Namer (1987), traduz em termos de memória o que Durkheim chama de representações coletivas. O conceito de meio, de entorno, que se refere ao social, desemboca sobre o coletivo, sobre um certo número de grupos. Halbwachs reconhece, posteriormente, que dentro de um grupo, pode haver subdivisões e que o sujeito pode pertencer a diversos grupos sociais ao longo de sua existência.

São os quadros sociais que conferem, a cada instante de nossas lembranças, o esclarecimento de sentido comandado pela visão de mundo atual de nosso grupo. Esses quadros são coletivos na medida em que são comuns aos homens de um mesmo grupo. Este pode ser o grupo atual ou um grupo longínquo no espaço/tempo. Como exemplifica Namer (1987), quando reconstruímos um evento que se passou em nossa casa, a noção que temos, nesse momento, da natureza moral de nossos pais e do evento em si, julgado à distância, impõe-se com força em nós. Assim, no quadro da memória familiar, sa-

lenta o autor, são figuras e fatos que se tornam pontos de localização. Além desses pontos, o espaço e o tempo constituem elementos estruturadores da memória.

Halbwachs, segundo Namer (1987), postula, também, que para cada grupo, há vários quadros: a linguagem, o espaço e o tempo, eles são categorias do pensamento coletivo e do pensamento individual. Para o sociólogo, essas referências tocam a essência do mecanismo da memória.

A ordem espacial e temporal cimenta as lembranças, permite ao sujeito uma ordenação lógica da multiplicidade existencial. Halbwachs mostra que os objetos e os eventos classificam-se em nosso espírito segundo a ordem cronológica de sua aparição, segundo os nomes que nós lhes damos e o sentido que nós lhes atribuímos em nosso grupo. Assim sendo, a memória resulta, também, de operações do intelecto.

A memória como ato reflexivo

Para Halbwachs, ressalta Namer (1987), o ato de se lembrar implica em operações de julgamento, raciocínio; aquele que recorda se coloca à distância dos eventos lembrados, adota um ponto de vista que avalia, compara, realiza conclusões. Essa premissa descreve um processo semelhante ao de “auto-objetivação biográfica”, definido por Bakhtin, como vimos na Seção I. Assim, a memória individual é considerada social porque ela é intelectual, usa instrumentos da inteligência para operar: localizar uma lembrança é utilizar-se da inteligência presente, aquela que depende da sociedade na qual vivemos, para que possamos ligar a imagem a um lugar específico, a uma forma, a um nome ou reflexão.

Quando o sujeito se lembra, ele parte de ideias gerais, da visão de mundo e de seu sistema axiológico que o determina no presente; é todo esse aparato avaliativo, esses acentos valorativos, como diz Bakhtin, que guiam a reconstrução do passado pelo sujeito. Essa mesma premissa bakhtiniana parece estar presente na obra de Halbwachs, quando este afirma que (meus, os grifos):

A operação da memória supõe de fato uma atividade ao mesmo tempo construtiva e racional do espírito da qual ele é incapaz durante o sono. Tal atividade se exerce somente em um meio natural e social ordenado, coerente (...) toda lembrança, por mais pessoal que seja, mesmo aqueles eventos dos quais somente nós fomos as testemunhas, mesmos aqueles pensamentos e sentimentos não expressos, encontram-se em relação com todo um conjunto de noções que muitos outros possuem, com pessoas, grupos, lugares, datas, palavras e formas da linguagem, com raciocínios e ideias, ou seja, com toda a vida material e moral das sociedades de que fazemos ou fizemos parte. (HALBWACHS, 1925, p. 38)

Halbwachs estabelece, assim, uma identificação entre as categorias da inteligência e as da memória (o lugar, a forma, o nome, a reflexão). Namer (1987) salienta que, além da noção de quadros sociais é preciso considerar que os sujeitos possuem uma memória de formas de interação social, de formas de dialogar, que determinam a maneira pela qual a memória é organizada e expressa; nessa perspectiva, é preciso levar em consideração a situação de comunicação na qual o sujeito é instado a reconstruir suas lembranças, o auditório visado, as intenções do sujeito, as possibilidades retóricas, o tom, a partir dos quais a narrativa de si será discursivizada. Namer (1987) postula, então, a noção de memória diálogo.

A dimensão argumentativa da memória: projeção de identidade narrativa e dimensão ética

Namer (1987), ao formular a hipótese de uma memória diálogo, a partir de suas pesquisas centradas nas narrativas de vida de judeus egípcios vivendo na França, salienta as premissas de Halbwachs: lembrar-se é ter, em relação ao objeto da lembrança, uma posição de exterioridade que permite a reconstrução da memória, valendo-se de instrumentos intelectuais que são as palavras e os julgamentos pertencentes aos grupos de referência dos quais o sujeito participa.

Segundo esse pesquisador, as preliminares da entrevista semiestruturada proposta aos participantes da investigação, os primeiros contatos, as explicações sobre os objetivos

de pesquisa, bem como o jogo de palavra sobre a noção de histórias de vida deformam ou formam a memória do pesquisado que pensa estar falando com um historiador. Além disso, o entrevistado organiza suas lembranças e sua narrativa a partir da imagem que ele faz do entrevistador; assim, o entrevistado busca se mostrar convincente e coerente, diante desse auditor e do auditório futuro que poderá acessar a pesquisa.

Segundo Namer (1987), é toda essa situação (diríamos na perspectiva da AD, esse jogo de projeção de imagens) que faz com que o sujeito construa uma memória feita de evidências e de estereótipos, uma memória já preparada como um diálogo possível, já “ruminada”, que é reestruturada no tempo de enunciação presente, a partir da questão colocada e pela relação entre o sujeito entrevistador e entrevistado, sua identidade social de pesquisador. Nessa perspectiva, esse autor define a memória, como

um diálogo virtual implicando uma linguagem, o sistema de julgamentos, as noções e as categorias da inteligência coletiva. Essa memória tem como modelo limitador a formalização do ritual, do conteúdo e do tom da prática social do diálogo de uma sociedade de um momento e do grupo de um espaço dado. (NAMER, 1987, p. 131). (Meus, os grifos).

Ainda, segundo o autor:

Tudo se passa como se o que tivesse estudado Halbwachs sob a forma de línguas, espaço e tempo, fosse sobretudo quadros da palavra e do julgamento (...) Tudo se passa como se outras hipóteses (semiológicas) tivessem valorizado os quadros de constituição de uma narrativa. Pensamos completar essas hipóteses propondo aqui que o quadro seja primeiramente um esquema de prática social do discurso; algumas vezes ela será demonstração, mas no essencial, a prática social de discurso é uma retórica; o tom vem em primeiro lugar; é ele que organiza a forma; um tom grave para convencer, um tom controlado para demonstrar, um tom veemente para convencer, um tom alegre para seduzir. O tom é o primeiro controlador da memória, (...) é pelo tom que se dá o acordo imaginado entre quem falará e seu público. É precisamente o tom que unifica a lógica do discurso utilizado, o público visado, em uma palavra a memória. (NAMER, 1987, p. 158).

Citei literalmente o autor, a fim de mostrar a semelhança de seus raciocínios com alguns dos referenciais teóricos da Análise do Discurso, sobretudo, se considerarmos o diálogo atual desse campo com a Nova Retórica. Creio ter sido muito produtiva a forma como Namer busca estender as proposições de Halbwachs, aquele nos mostra que além da memória ser uma construção social, condicionada pelo grupo (por sua linguagem, por seu sistema de valores), sua construção prefigura sua utilização social, sua discursivização (*mise en mots*); a memória, assim discursivizada, sinaliza um projeto de palavra², uma intenção de comunicação, ainda que não explicitada, de convencer e persuadir; é discursivizada segundo os rituais de interação de um grupo, volta-se para um auditório, manifesta um determinado tom.

Nessa discursivização, é possível observar o delineamento de uma identidade narrativa, constituída a partir do autoexame, do desejo do sujeito de encontrar uma coerência para as experiências vividas, de fixá-las por meio da escritura, constituindo, assim, uma possível versão de si e do vivido. Essa identidade resulta da projeção de determinados traços éticos, da mobilização, pelo sujeito, de representações sociais (crenças, ideologias, senso comum), índices das pertenças do sujeito aos diversos quadros sociais aos quais pertenceu e pertence e que constituem sua subjetividade e memória.

Como lembra Miraux (2009), esse projeto de se dizer nunca coincide com o “tudo dizer”; o duplo eu que se manifesta na escrita autobiográfica, o que escreve e o que é escrito, não se unem na escritura, um é encerrado na frase, o outro resiste a um ponto final, “continua a traçar o fio de sua vida que ele intencionava aprisionar em um livro.” (MIRAUX, 2009, p. 13). Ainda, segundo esse mesmo autor, por um esforço de memória, o enunciador busca restabelecer a alteridade do eu antigo, mas de um eu revolvido, e é a escrita que o auxilia a delinear uma “carta de identidade”.

² Termo de Charaudeau (1983).

Somente pelo gesto estético da escritura é possível, na perspectiva de Miraux (2009), fixar a permanência do ser, unir imaginariamente as diversas facetas de sua personalidade: o eu é colocado em ordem, oferecido ao outro como uma visão global; o eu-aqui-agora, pelo gesto escritural, busca compreender sua existência, por isso, seleciona aqueles eventos que teriam sido mais importantes em sua vida, coloca-se em espelho diante de um eu-lá-antigamente, que é analisado, avaliado.

Nesta última parte desse estudo, observo como os excertos dos relatos autobiográficos dos alunos da EJA de uma escola municipal de Belo Horizonte nos apresentam possibilidades de observar os elementos constitutivos do processo de produção do texto autobiográfico e da construção/ordenação/discursivização da memória.

Análises

Ao narrar sobre minha vida cujas personagens são os outros para mim, passo a passo eu me entrelaço em sua estrutura formal da vida (não sou o herói da minha vida, mas tomo parte nela), colocome na condição de personagem, abranjo a mim mesmo com minha narração; as formas da percepção axiológica dos outros se transferem para mim onde sou solidário com eles. (BAKHTIN, 2006, p. 141).

Nas análises dos relatos autobiográficos, busco mostrar, justamente, como o eu-aqui-agora, ao se recordar, mobiliza as “formas da percepção axiológica dos outros”, constituídas pelo senso comum, pelas crenças e representações estereotípicas que determinam as designações e predicções de objetos, seres e eventos significativos que constituíram suas experiências passadas, o que sinaliza a natureza intelectual, racional do ato de recordar, como vimos em Halbwachs (1925).

Esse eu projeta imagens de si e dos outros, faz do eu-lá-antigamente um personagem, auto-objetiva-se, analisa-se, avalia-se, mostra-se sob uma determinada luz, conforme Aristóteles (1998), para seus possíveis interlocutores, com um certo tom (uma forma de falar: grave, emocionada, neutra, alegre, irônica, agressiva). Mas em qual situação de co-

municação os alunos produzem seus textos? Como os elementos dessa situação determinam a discursivização da memória, os possíveis tons que eles imprimem em seu dizer?

Situação de comunicação, intencionalidades e os possíveis tons que organizam a discursivização das memórias dos alunos da EJA

Os textos resultam de um projeto desenvolvido por mim na E.M. Profa. Isaura Santos, desde 2004, intitulado: Memórias, fragmentos de memórias de vida e de leituras... Os alunos, no primeiro semestre, são convidados a participar do projeto que visa à elaboração de um livreto-coletânea reunindo os textos de alunos do último ano de formação da EJA. Uma vez por mês, durante as aulas, o professor e os alunos, em círculo, partilham suas experiências escolares; em cada encontro, os alunos são instados a falar de sua infância, adolescência e fase adulta. Alguns ficam muito emocionados, choram muito nesse momento.

Após os primeiros encontros, no final do primeiro semestre, o professor pede que os jovens e adultos comecem a escrever suas memórias. No segundo semestre, inicia-se a digitação dos textos no laboratório de informática da escola. Após a digitação, o professor imprime os textos que são revisados pelos alunos em sala, os textos são enviados a uma gráfica, responsável pela editoração e edição do livro, que é, então, lançado durante um jantar de formatura. Os alunos também fazem sessões de fotografia para que o texto seja acompanhado de uma imagem de cada um deles.

Apesar de serem convidados a enfocar, principalmente, sua trajetória escolar, muitos alunos falam de seus dramas e traumas familiares, pessoais e profissionais. Esses alunos parecem atribuir a esses dramas (dificuldades financeiras, exigências ligadas ao mundo do trabalho, gravidez precoce, envolvimento com drogas) a necessidade de ter de interromper os estudos.

Essa reconstrução de algumas experiências dramáticas vividas parece fazer surgir um enunciador que projeta uma imagem de si – um ethos, com um caráter e um tipo social, cf. Aristóteles (1998), que vocaliza um tom de alguém que tem superado os obstáculos.

los que a vida lhe proporcionou e ainda proporciona (lembramos que se trata de jovens e adultos trabalhadores, que contam somente com o terceiro turno para continuarem seu processo de formação). Esse tom tem se mostrado muito recorrente e parece presidir a organização de grande parte dos relatos. Assim, o eu-aqui-agora, da enunciação presente, projeta um eu-lá-antigamente que foi impedido de continuar seus estudos porque teve de assumir, muito cedo, responsabilidades: trabalhar para ajudar a família, criar irmãos, ajudar o pai na lavoura, entre outros motivos. Vejamos alguns excertos (meus, os grifos):

(1) Como aprendi a voar... Ah! Foi quando aprendi a ler, aos 8 anos de idade, através do método silábico. Quem me ensinou foi o professor João Paulo, o único professor homem. Tinha uma careca brilhante, uma cara de lua e um sorriso bom. Ler para mim é como se eu tivesse dando meus primeiros passos. Não tinha livros para ler, mas o que o professor passava no quadro, eu levava na memória como se fosse um prêmio. Pois caderno eu não tinha. Ler na minha casa não podia, porque o meu pai falava que leitura não enchia barriga e que eu tinha que trabalhar. E trabalhar pesado de sol a sol: capinar com enxada, debulhar o milho, feijão, apanhar algodão e dar água ao gado. Mas mesmo tanta pobreza e dificuldade não impediam que eu aprendesse a ler e o que aprendi, guardo na memória e no coração até hoje (...) (ELIENE DE OLIVEIRA, 2004).

(2) Na sexta serie eu estava indo muito bem, ate o momento em que engravidei e parei de frequentar a escola. Sai da escola para cuidar da minha gravidez. Continuei a trabalhar depois da gravidez, mas nunca dava pra voltar a escola. Varias tentativas para voltar estudar mas sempre tinha que abandonar pela questão do horário e não tinha ninguém para cuidar do meu filho. Sempre gostei de estudar e ler sou amante do português. No ano passado voltei a estudar e conquistando a 7ª serie com louvor enfrentei chuva enxurrada, muitas vezes deixando meu filho sozinho em casa mas continuei. Apesar das dificuldades estou conseguindo cumprir minhas metas e compromissos. Com ajuda do professor de português estou conseguindo aprender, pois ele é firme no que ensina, gosto de todos os professores mas aprecio as aulas de português e geografia matemática. (MARCILÉIA, 2010).

Em ambos os excertos, as enunciatóras usam estruturas concessivas e adversativas a serviço da projeção da imagem e do tom de alguém que tem superado os obstáculos vividos; fazem referências a adversidades causadas por fatores físicos diversos: necessidade de sustento, em (1); as intempéries climáticas e o processo de gravidez, em (2): o eu-aqui-agora, como mostra Bakhtin (1997), coloca-se na condição de personagem-herói, que trabalhou “de sol a sol”, enfrentou “chuva enxurrada”, lutando sozinha, tendo de deixar até mesmo o filho sozinho para realizar um ideal.

Em (1) é igualmente interessante a forma como a enunciatórea opõe a experiência na escola àquela com o trabalho no campo; realiza “apreciações” distintas para avaliá-las: a primeira é considerada positiva, é lembrada, “enformada”, parece-me, em um tom saudosista, elegíaco, alegre, por meio de uma prosa poética: usa metáforas na descrição do professor, do processo de aprendizagem, compara o aprendizado da leitura à experiência de voar, diz que guardava o que lia “no coração”, “como se fosse um prêmio” Ao iniciar a narrativa com a interjeição “Ah!”, imprime um tom emocionado ao relato; em outro trecho, próximo ao fim da narrativa, cita um poema aprendido na escola rural. A outra experiência, a do trabalho, é avaliada negativamente: a ação de trabalhar recebe dois intensificadores “pesado” e de “sol a sol” que parecem sinalizar o desejo da enunciatórea em acentuar o esforço despendido na tarefa pela criança.

Ainda no excerto (1), saliento a referência à fala paterna. A enunciatórea atribui ao pai a figura da interdição, da negação à continuidade nos estudos. A referência às falas materna e paterna é muito recorrente nos relatos, e a forma como os enunciatóres recontextualizam essas falas sinaliza avaliações ora positivas, ora negativas do caráter e do discurso de outrem. Às vezes, o relato desse discurso parece estar a serviço da expressão de diferentes tons: lamento, ressentimento, denúncia de maus tratos, de injustiças vividas, causadas pela intervenção humana ou pelo destino. Essa reflexão leva-me, então, a analisar mais detidamente sinais do desdobramento da consciência do sujeito e do processo de auto-objetivação/avaliação de si e de outrem.

O desdobramento do eu e a auto-objetivação/avaliação de si e de outrem

Destaco, nas análises seguintes, como “a força e o poder axiológico da alteridade” determinam o processo de discursivização da memória dos alunos: os nomes, as qualificações e predicações usadas para auto-objetivar/avaliar a si e a outrem ecoam todo o sistema de valores do grupo ao qual o eu-aqui-agora pertence. Vejamos:

(1) Vamos ver quem joga mais carteira pela janela da sala ? Foi este o convite que um colega de sala me fez, e como eu nunca ficava para trás, logo aceitei, era mais ou menos assim a minha vida na escola, e eu tinha apenas 14 anos de idade: pulava o muro para matar aula, brigava com os outros e não me importava se era menina ou menino, era só me provocar que eu estava prontinha para começar a bagunça, respeitar o professor, isto não fazia muito o meu estilo na vida; na verdade, ser desinteressada não é um estilo de vida, o que eu queria mesmo era aparecer. A cada ano que se passava, os professores não suportavam me ver, pois já era a 3ª reprovação na 5ª série, ser reprovada não me incomodava. Na escola, eu não tinha muitos amigos, a minha turma eu formei foi fora da escola, uns carinhas que ficavam, na portaria, fumando um baseado, era como eu me expressava na época, hoje, sei que eles estavam se matando aos poucos , pois da turma são poucos os que estão vivos , uns morreram por overdose, outros assassinados. Passado algum tempo, a minha mãe foi até à secretaria da escola e pegou um documento que eu não sabia o que era, só sei que depois desse dia, eu nunca mais pensei naquela escola, parei de estudar. Com o decorrer dos anos, algumas vezes tive um pouco de raiva pela atitude da minha mãe , mais hoje entendo que aquela era a única forma que ela encontrou de me defender de um mundo de drogas, ela não queria me perder, ela sempre deixou bem claro o seu amor por mim, entretanto por ser uma pessoa leiga, esta foi a sua única saída. (SIMONE, 2010).

Observemos, inicialmente, o uso dos sintagmas adverbiais de tempo: “hoje sei” e “hoje entendo”, eles são muito recorrentes nos relatos; são índices do processo de auto-objetivação, do desdobramento da consciência: o eu-lá-antigamente é reconstruído/avaliado a partir do sistema de referências éticas e morais do eu adulto, aqui-agora; assim, a enunciadora elenca as ações não conformes a esse sistema e salienta o quanto elas foram negativas em sua trajetória e na vida dos colegas; os enunciados “respeitar o

professor”, “ser desinteressada”, “o que eu queria mesmo era aparecer”, “ser reprovada” parecem ecoar predicacões que pertencem ao mundo escolar, são enunciados muito usados pelos professores; assim, a fala professoral, uma parte de suas representacões, parece ressoar na fala da enunciacora.

Na progressão do texto, outras imagens de si surgem, desta vez, elas são positivas e associam-se ao eu-aqui-agora, parecem indicar que a enunciacora tem consciência de que passou por um processo de reconfiguracão identitária:

(1) E foi no ano de 2010 que me matriculei na E.M. Professora Isaura Santos no EJA, lá me aplicaram uma prova que eu brincava dizendo que aquilo não era uma prova era um tapa na cara, porque tinha 21 anos que eu não pisava em uma sala de aula para estudar, e pensei, se dependesse daquela prova, eu iria ter que voltar para pré-escola, fiquei no EJA, onde fiz mais algumas provas e hoje estou aqui no EJA 7 e posso dizer a vocês que me sinto muito orgulhosa de mim. (...) Mesmo depois que me formar, pretendo fazer faculdade, sou apaixonada pela minha escola e agradeço a Deus todos os dias por colocar em minha vida mestres tão dedicados para nos ensinar. Hoje com certeza está um pouco mais difícil trabalhar, estudar, cuidar de casa, marido e 4 filhos, mas não desisto, porque voltar a estudar foi uma das melhores coisas que fiz, quando entro na sala, me sinto renovada e um mundo completamente diferente do que vivo lá fora, como é difícil esperar passar o final de semana, hoje vejo eu que não sou burra como ouvia dizer, sei depois que me formar, haverá mais portas fechadas. (SIMONE, 2010).

Essa consciência de um eu que passou por um processo de reconfiguracão identitária é muito recorrente nos relatos:

(2) Aos 12 anos, estudei na Escola Estadual Olegário Maciel, no centro de BH. Mas infelizmente, lá fui repetindo o ano por causa da bagunça, então parei de estudar e recomecei os estudos em 2010. Com 18 anos, na oitava série, na E.M. Profa. Isaura Santos, mas graças a Deus, hoje, sigo em frente com meus estudos e não vou parar até me formar em uma faculdade. Hoje, sou evangélico, agradeço a Deus pela família que tenho, pelas vitorias que tenho conquistado em Cristo Jesus. Quanto à leitura, estou indo bem

porque aprendi a ler desde cedo, e hoje tenho um acompanhamento muito bom com meu Prof. Cláudio, e a cada dia quero estar inovando a minha leitura, porque sem ela, não conquistamos nada e isso é fundamental para nossa vida em todas as áreas. (MATEUS FELIPE, 2010).

Novamente, observa-se o uso do “hoje”, índice do processo de auto-objetivação, a partir do qual o enunciador contrasta o eu-lá-antigamente, (cujas imagens construídas são de um aluno bagunceiro) VS o eu-aqui-agora, que projeta uma identidade narrativa associada à imagem do adulto evangélico, que valoriza a fé, a família, o professor de Língua Portuguesa; esse discurso ecoa o imaginário da importância dos estudos, da leitura para o sucesso profissional, outro traço recorrente nos relatos.

Outra recorrência verificada nas narrativas é a forma como o eu-aqui-agora avalia a natureza moral das figuras parentais e dos outros com os quais conviveu, essa avaliação parece indicar um desejo de mostrar o quanto esse outro contribuiu para o mal ou para bem na trajetória de vida. Como vimos, para Halbwachs (1925), nossas lembranças, mesmo os pensamentos e sentimentos não expressos, relacionam-se com as noções que os outros possuem, com toda uma vida material e moral das sociedades de que fazemos ou fizemos parte. A partir deste ponto, vejamos, mais detidamente, como os relatos de nossos jovens e adultos são determinados pelos quadros sociais da memória, sobretudo, a memória da família e do grupo escolar (os grifos são meus):

(1) Minha vida escolar ficou mais difícil depois que meu pai e a minha mãe que brigavam muito separam-se, ficamos morando com a minha mãe, mas ela não estava nem aí se nós íamos ou não para a escola, não ligava e nós a mesma coisa, não estávamos nem aí, íamos ou não para a escola o dia que queríamos. A escola era do lado da minha casa, às vezes, a professora mandava um aluno lá em casa, batia na porta e nos chamavam para estudar aí nos íamos, e assim foi, mesmo assim eu ainda passei para a quinta série, mesmo fraca, mas passei, alguns dos meus irmãos tomaram bomba, essa foi uma fase muito difícil para nós, pois todos sabem que quem sustenta e dá força aos filhos para estudar são os pais e os mesmos não nos deram nenhuma força. (FABRÍCIA, 2010).

(2) Minha primeira escola não foi uma das melhores, sofri muito preconceito por ser gordo, eu tinha as orelhas de taioba para as outras pessoas isso era motivo de chacota. Quando eu ia para a escola as pessoas só ficavam me zuando isso contribuiu muito para o desenvolvimento escolar eu mal aprendia as coisas por causa dessas brincadeira. Minha infância não foi uma das melhores eu passava muito tempo sozinho sem ninguém. Muita coisa eu fui aprender depois de velho, fiz amizade com pessoas inadeguadas. Minha vida mudou mesmo quando eu comecei a estudar na Escola Estadual Cecília Meireles, lá eu sofri mais preconceito, ainda mais lá no Teixeira dias as pessoas são de classe média eles desprezam muito que é pobre. Lá nessa escola eu conheci Bebida e cigarro e dizem porai que as escolas é um lugar para aprender coisas boas. Eu discordei disso. Fui vivendo minha vida tomando bombas e entrando em conflito familiar ainda mais com o pai ingnorante. (...) Muitas pessoas fizeram pouco caso de mim, mas um dia eu vou subir na vida e vou calar a boca de muitas pessoas, eu vivo de sonhos mas um sonho nunca é grande de mais e o céu é o limite um dia eu vou conquistar tudo que eu quero. E tudo que eu quero é casar e ter uma família e ganhar respeito de todos o resto é apenas consequências. Nessa trajetória eu aprendi como que são as pessoas, elas são traisueiras, interesseiras agente deve confiar apenas em Deus e mal mal na família. Dizem que a família é tudo não é bem porai, existem coisas que agente tenque ficar com um pe atrás. (RAFAEL ALEXANDRE, 2010).

Em ambos os excertos, o eu-aqui-agora faz referência às pessoas e aos discursos que marcaram sua primeira etapa de subjetivação, a infância. Em ambos, o conectivo adversativo é usado de maneira significativa, para avaliar a não conformidade das pessoas/instituições avaliadas em relação às referências éticas consideradas positivas, que integram o imaginário de família, de escola, de processo de formação escolar conformes aos modelos valorizados socialmente.

Em (5), a enunciadora diz ter ficado com a mãe, enunciado que aponta para uma conclusão do tipo: a mãe se importa com tudo o que faz parte do desenvolvimento de uma criança (alimentação, escola, saúde, etc); essa orientação de sentido é logo negada com o uso do conectivo “mas” que introduz a ideia de que a mãe não se importava se os filhos iam ou não à escola. Esse raciocínio adversativo é confirmado na última proposi-

ção do excerto, quando a enunciativa faz referência à crença, ao senso comum de que “quem sustenta e dá força aos filhos para estudar são os pais” O eu-aqui-agora projeta a imagem do eu-lá-antigamente como uma criança desassistida, que não teve o devido apoio dos pais para que obtivesse sucesso nos estudos. O dizer parece ecoar um tom ressentido.

Em (6), o enunciativo, também, refuta pontos de vista que ecoam imaginários conformes, valorizados, utiliza para tanto, estruturas negativas: “minha infância não foi das melhores”; “Dizem que a família é tudo não é bem porai” e “dizem porai que as escolas é um lugar para aprender coisas boas. Eu discordo disso” Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que o enunciativo refuta esses pontos de vista, ele também vocaliza um desejo de viver conforme aqueles imaginários, afirma que deseja constituir família e ser um homem respeitado. Esse enunciativo constrói uma imagem de si, uma identidade narrativa de alguém que lutou e luta sozinho contra os reveses da vida, contra todos aqueles que o prejudicaram, constrói uma imagem negativa desses outros. É possível ouvir, nesse relato, assim como nos excertos (1) e (2), um tom de desejo de superação, mas também um tom de desabafo, de ressentimento, até mesmo de denúncia em relação aos comportamentos de membros da família e de outras pessoas não conformes aos modelos comportamentais valorizados.

Como mostra Halbwachs (1925), nossas lembranças são evocadas a partir dos quadros sociais, a família, a religião, a classe e outros. Até agora, enfatizei a influência do quadro da família no processo de reconstrução/avaliação da memória; esses quadros, vimos, tornam-se eixos estruturadores, organizadores da memória. Agora, analisemos, por fim, alguns aspectos que nos mostram a influência do tempo e do espaço na discursivização das memórias dos nossos jovens e adultos.

O gerenciamento do tempo e do espaço nas narrativas dos alunos da EJA

Nos sete livros que constituem a coletânea Memórias, fragmentos de memória, de leituras e de vidas..., constato que os jovens e adultos organizam de várias formas o fio

narrativo que busca dar um sentido a suas trajetórias, que busca unificar as diversas experiências vividas: uns adotam uma cronologia ascendente, narram a partir das datas que eles julgam terem sido mais significativas em suas vidas; há um relato que parece organizar suas lembranças a partir das experiências profissionais. No depoimento subsequente, o enunciador referencia tempos e espaços ligados à experiência escolar, por meio de um tom elegíaco, nostálgico, semelhante ao que observamos no excerto (1):

(1) Pensando na minha trajetória de leitura, se fosse para contar todos os assuntos interessantes não caberia em quatro, cinco folhas de papel. Aprendi a ler aos 7 anos, mas entrei com seis na escola e me lembro como hoje, foi bastante proveitoso, pois meu pai comprou um caderno todo xadrez, naquela época não se usavam estampas nos cadernos. (...) Depois passei para o primeiro ano básico, que foi quando começaram os apertos, tínhamos que ler mesmo; existia a prova oral, para assim aprovar a gente para o segundo ano, e tínhamos que falar poesias quando tinha festa dos dias das mães ou dos pais, dia de Tiradentes, e também quando eram datas como 7 de setembro. Já no segundo ano, íamos ao arraial mais perto para marchar pelas ruas juntos com os músicos da polícia militar, naquela época ser estudante era uma fase inesquecível, mesmo no meio de tanta pobreza, pois a maioria descalços, ou de sandálias, destas havaianas, mesmo assim... Ninguém estava ali triste. E é uma coisa mágica que não sabemos explicar, o recreio grande, jogávamos bola a vontade, tinha um campo enorme que era dividido para todos. Naquela época as coisas eram mais ao vivo, quando as poesias eram recitadas nos dias comemorativos às mães, ou aos pais, havia muita emoção no ar... Emoções talvez mais autênticas... (OLIVEIROS DE SOUZA, 2004).

Nesse excerto, o enunciador reconstrói tempos e espaços significativos de sua trajetória escolar: a idade em que entrou na escola, em que aprendeu a ler, a data em que passou para o primeiro ano, época em que as dificuldades adensaram-se; as datas comemorativas também concorrem para a estruturação da narrativa: o enunciador avalia-as de maneira positiva, associa, a essas comemorações, a vivência da emoção. Quanto às localizações espaciais, o enunciador referencia o arraial, as ruas (percorridas pela banda da polícia militar), o campo de futebol.

É preciso salientar que, ao se lembrar das localizações espaciais, o enunciador opera um deslizamento enunciativo³ do eu para a dimensão do nós. Esse deslizamento é recorrente nos relatos, parece ser outro índice da natureza social, coletiva da memória, atesta a importância das experiências vividas nos grupos dos quais participou, das noções e dos rituais partilhados pelos membros do grupo.

Considerações finais

Neste artigo, busquei mostrar que a escrita autobiográfica, segundo Bakhtin (1997; 2006) constitui, ao mesmo tempo, ato estético e ético, o sujeito avalia, axiologiza positiva ou negativamente a si mesmo, além dos fatos, eventos, pessoas e discursos segundo o sistema de valores, as referências éticas que determinam sua subjetividade; trata-se de uma escrita autorreflexiva, na qual o eu se desdobra: o eu-aqui-agora autorrepresenta-se, constrói imagens que ele atribui a um eu-lá-antigamente.

A partir de uma ponte teórica entre os estudos de Bakhtin e de Halbwachs, vimos que o sujeito se lembra sob a influência dos grupos aos quais pertence ou pertenceu, o que Halbwachs denomina de quadros sociais da memória: a família, a religião, a classe; além dos quadros formados pela linguagem, pelo tempo e pelo espaço; com Namer (1987), foi-nos possível atribuir uma dimensão argumentativa ao processo mnemônico: a discursivização das memórias é determinada pelos rituais de interação de uma cultura, conforma-se a um determinado gênero textual; é motivada por um projeto retórico, que visa convencer e persuadir a outrem; no qual se busca projetar uma imagem de si, uma identidade narrativa que será composta por certos traços éticos, na maioria, positivos. É assim, possível, atribuir determinados tons aos relatos autobiográficos.

³ Termo que utilizo para mostrar de que maneira, nas narrativas autobiográficas, o sujeito pode projetar diversas facetas identitárias. Assim, ora ele utiliza eu, ora, nós ou a gente, para indicar a pertença a algum grupo, a uma geração, como, por exemplo, os relatos de José Genoíno, em sua biografia, analisada por mim e pela professora Ida Lúcia Machado, conforme a referência bibliográfica: Machado; Lessa (2012).

Nos excertos das narrativas de vida dos alunos da EJA da E.M. Profa Isaura Santos, do ensino noturno, vimos que a maioria deles não se contentam em reconstruir somente suas experiências escolares, como é proposto pelo projeto; eles parecem sentir necessidade de fazer referências aos seus dramas e traumas familiares, pessoais e profissionais; assim, esses enunciadores avaliam a si e a outrem: as figuras parentais, os professores, os colegas, o processo de alfabetização e de letramento.

Nesse gesto ético, é possível perceber diversas tonalidades subjacentes ao projeto retórico desses sujeitos: tom emocionado, alegre ou triste, saudosista, elegíaco, ressentido, de denúncia; mas também, um tom de alguém que superou e está superando as adversidades da vida. Dentre os recursos linguísticos, discursivos e retóricos a serviço da projeção desses tons destaco: o uso de estruturas adversativas e concessivas, de uma série de qualificações e predicações que sinalizam a subjetividade. Além desses recursos, saliento o uso dos sintagmas adverbiais temporais em estruturas do tipo: “hoje, sei...”, “agora, vejo o quanto...”, que sinalizam o desdobramento da consciência do sujeito: o eu-aqui-agora julga o eu-lá-antigamente, atribuindo-lhe, ora avaliação positiva, ora negativa; e nesse autoexame, é possível perceber que o sujeito opera uma reconfiguração identitária.

Na maioria dos relatos, observa-se que os sujeitos, ao voltarem ao processo formal de escolarização, sentem a possibilidade de melhorar sua qualidade de vida, de ascender profissionalmente, manifestam vontade de continuar os estudos no segundo grau e de levar uma vida conforme aos padrões éticos idealizados e valorizados socialmente nos diversos grupos de pertença: familiar, profissional, religioso e outros; mesmo que em alguns relatos, observemos uma crítica a esses padrões; tal fato parece confirmar a tese de Halbwachs (1925): a memória individual constitui um ponto de vista sobre a memória coletiva.

THE MEMORY DISCURSIVIZATION IN AUTOBIOGRAPHICAL REPORTS AMONG YOUNG AND ADULT EDUCATION STUDENTS

ABSTRACT: This paper attempts to show how the students of life narratives of Youth and Adult Education seem to confirm reflection on autobiographical writing and the act of remembering made by the studies in Sociology and Linguistics: the subject when proposing or be urged to tell their memories, self is up, assess yourself and to others (facts, events, people and speeches) according to the ethical references that form their subjectivity present, introjected and sedimented from its membership of different groups, which according to Halbwachs (1925), constitute the social context of memory: family, religion and class, beyond language and spatial-temporal coordinates. In this self-objectification, the subject performs a rhetorical project; (cf. Namer, 1987): it is guided by a desire to persuade and convince prints a particular tone to her say according to the party to which it addresses. It is considering a rethoricized memory. In the accounts of the EJA students, listen up resentment resonate tones of sadness, withdrawal; but also of nostalgia, joy and overcoming the adversities of life.

KEYWORDS: Autobiography; Memory; Identity; Otherness.

Referências

AMOSSY, Ruth. *Ethos et linguistique de l'énonciation*. Curso: L'argumentation dans le discours: l'éthos, Belo Horizonte, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. 4f. Mimeografado.

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Trad. Paloma vida. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2010.

ARISTÓTELES. *A Retórica*. Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior; Paulo Famhouse Alberto; Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira, 1997.

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de J.J. Michel Lahud; Yara Frandeschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

CHARAUDEAU, Patrick. *Langage et discours*. Paris: Hachette, 1983.

FREEMAN Mark; BROCKMEIER, Jens. Narrative integrity: autobiographical identity and the meaning of the "good life". In: *Narrative and Identity: studies in autobiography, self and culture*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001. p. 74-99.

HALBWACHS, Maurice. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Librairie Alcan, 1925.

LEJEUNE, Phillipe. *Le pacte autobiographique*. Paris: Éditions du Seuil, 1975.

_____. *L'autobiographie et les nouveaux outils de communication*. Conferência proferida em Rhône-Alpes, na XVII Semana da língua francesa e da francofonia, Lyon, 6 de outubro de 2012. Disponível em: www.autopacte.org, acesso em julho de 2012.

MACHADO, Ida Lúcia; LESSA, Cláudio Humberto. Reflexões sobre o gênero narrativa de vida do ponto de vista da Análise do Discurso. Artigo no prelo.

MIRAUX, Jean-Philippe. *L'Autobiographie: écriture de soi et sincérité*. Paris: Armand Colin, 2009.

NAMER, Gerard. *Mémoire et société*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1987.

Recebido em 23/02/2015

Aprovado em 17/05/2016.