

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**MEMÓRIA E NARRATIVA -
DA DRAMÁTICA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SOCIAL**

Autora: ELIZABETH DOS SANTOS BRAGA

Orientadora: ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA

CAMPINAS

2002

**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL**

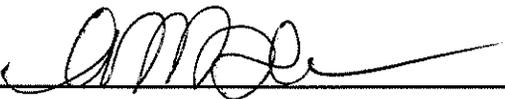
**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

MEMÓRIA E NARRATIVA – DA DRAMÁTICA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SOCIAL
ELIZABETH DOS SANTOS BRAGA
PROF^a. DR^a. ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA

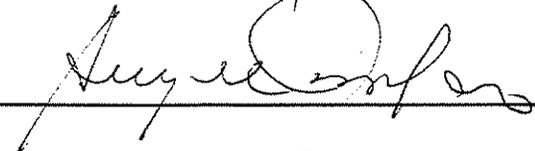
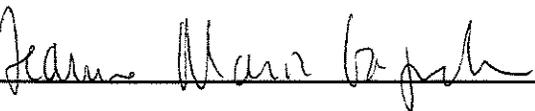
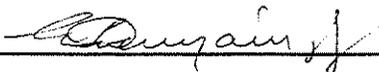
Este exemplar corresponde à redação final da
tese defendida por Elizabeth dos Santos Braga
e aprovada pela Comissão Julgadora

Data 14/03/2002



(Orientador)

Comissão Julgadora



2002

UNIDADE CP
Nº CHAMADA T/UNICAMP
B73m
V _____ EX _____
TOMBO BCI 50355
PROC 16-837/02
C _____ DZ _____
PREÇO R\$11,00
DATA 15/08/02
Nº CPD _____

© by Elizabeth dos Santos Braga, 2002.

CM00172535-1

BIB ID 253756

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

B73m Braga, Elizabeth dos Santos.
Memória e narrativa - da dramática constituição do sujeito social /
Elizabeth dos Santos Braga. – Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Vigotski, L.S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Memória. 3. Narrativa
(Retórica). 4. Sujeito - Psicologia. 5. Professores - Formação. I. Smolka, Ana
Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

02-088-BFE

Aos meus alunos de 1995, que ficaram na memória.

Agradecimentos

À Ana, pela emoção. Pela aprendizagem. Pela confiança. Pelo entusiasmo. Por ter me ensinado a lidar com o provisório.

A Analuísa, Fabiana, Eufrásia, Cida, Gabriela, Léa, Raquel e Jane, pela disposição em repartir suas histórias.

Ao Bernardo, meu Amor, pelo apoio, sempre. Pela compreensão. Pela escuta paciente, carinho, acolhimento e ombro amigo nas horas mais difíceis.

Ao meu Pai, Roque, cuja imagem e significado têm se alterado com o tempo, ganhado novos contornos. À minha Mãe, Celina, pela força e pela oração, por me ajudar a ver que “não há nada como um dia atrás do outro”.

A todas as pessoas amigas que participaram desta construção (de tese, de vida), em especial: à Luzia, pelos anos de escuta paciente e troca; à Celinha, pelas palavras ternas e fortes; ao Francisquinho, pelo apoio constante; a Mercedes, Waldyvia e Márcia, que me ajudaram a ter calma e acreditar; à Sonia, pela escuta e palavra sempre emocionadas; a Bianca, Mirtes e Jefferson, pelo carinho; à Fabiana, pelo vaivém de livros e textos.

Aos professores Jeanne-Marie, Enid, Pino, Lilian e Marta, pela leitura atenta que ajudou a redimensionar o trabalho, e Cecília, pelas palavras animadoras.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, em especial a Fátima, Ana Lúcia, Adriana, Andréa e Flávia, pelo carinho e preocupação.

Aos professores do DARG (*Discourse Analysis and Rhetoric Group*), da Universidade de Loughborough, em especial ao David, pela disponibilidade em discutir o meu trabalho. À Kyoko, pela acolhida. Aos professores Pablo e Jens, pela interlocução no momento inicial do processo.

Aos funcionários da Pós-graduação da Faculdade de Educação, Unicamp, que sempre se mostraram solícitos e atentos às necessidades dos alunos.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

Resumo

O presente trabalho tenta articular memória e narrativa, levando em consideração estudos que focalizam os aspectos sociais, históricos e discursivos da memória humana (Halbwachs, Bartlett, Vigotski), bem como elaborações sobre a relevância da narrativa como instância privilegiada na constituição da memória e da subjetividade.

Desenvolvemos um estudo enfocando lembranças de um trabalho pedagógico, no qual a autora esteve envolvida como professora, em 1995, no antigo curso de magistério, em uma escola da rede pública, em Campinas, São Paulo, através de entrevistas (como produções intersubjetivas, acontecimentos discursivos) realizadas com ex-alunas. As narrativas e memórias que emergiram na situação de pesquisa são analisadas como uma (re)construção dinâmica, como parte integrante da vida e da história dessas pessoas, como um processo de produção de sentidos articulado às práticas sociais e históricas mais amplas das quais os sujeitos participam.

Algumas questões emergiram no processo de análise: Como as narrativas vão constituindo as memórias dos sujeitos? Como os lugares ocupados pelos sujeitos marcam o que lembram e esquecem? Como estes vão se posicionando e se constituindo no processo de narração? De que forma os sentidos produzidos nessas relações vão participando do processo de narrar e recordar (ou esquecer)?

Se a memória, como função psicológica/social, transforma-se ao longo da vida, em decorrência das mudanças no sistema funcional, relacionadas ao uso de signos – produtos históricos e culturais – e à participação em práticas sociais, como memorizam diferentes pessoas em momentos históricos e contextos culturais distintos? Como se constituem a nossa memória e a nossa narrativa hoje?

Considerando as mudanças históricas na relação entre memória, esquecimento e palavra, desde a Grécia arcaica, sobretudo em função do advento da *Polis* e do impacto da filosofia platônica, problematizamos a atual concepção de memória e esquecimento, relacionada a uma concepção racionalista de sujeito, herança do processo histórico e social que vem se configurando desde a Antiguidade. As análises de Elias sobre o processo de encapsulamento do indivíduo e de Benjamim sobre as condições de nossa modernidade, entre elas a perda da experiência e o declínio da arte de narrar, levam-nos ainda a indagar sobre as (im)possibilidades da memória e da narração.

Nossas elaborações, articulando os pressupostos teóricos deste trabalho às contribuições de diferentes autores como Bakhtin, Wallon, Foucault e Ricoeur e de estudos na vertente francesa de análise do discurso, realçam: o entrecimento das histórias e memórias contadas pelos indivíduos no âmbito do grupo social, na dinâmica dialética de participação/exclusão das práticas sociais/escolares; a tensão *eu/outro* que perpassa as narrativas, em movimentos de identificação/oposição, de apropriação de vozes conflitantes e de não-coincidência do sujeito consigo mesmo; a ocupação de diferentes posições, a configuração de imagens e pontos de vista muitas vezes discordantes. Movimentos que se aguçam no tempo desagregado da modernidade e constituem de forma mais (in)tensa o *drama* (Vigotski) do *sujeito social*.

Abstract

This work attempts to articulate memory and narrative, taking into consideration studies that focus on social, historical and discursive aspects of human memory (Halbwachs, Bartlett, Vygotsky), as well as theoretical elaboration about the relevance of narrative as a privileged instance on the constitution of memory and subjectivity.

We carried on an empirical research concerning remembrances of a pedagogical work in a Brazilian public teacher training high school course (in Campinas, São Paulo, 1995) in which the author was involved as a teacher. The interviews, made with some former students, were considered as intersubjective productions, as discursive events. Narratives and memories that emerged in this context are analysed as a dynamic (re)construction, as a constituent part of those people's life and history. They are also considered as a process of production of senses articulated to broader historical and social practices in which those subjects participate.

Some questions arose in the process of analysis: How do narratives constitute the subjects' memories? How do the places occupied by the subjects mark what they remember or forget? How do the subjects position and constitute themselves in the narrative process? In which way do the senses produced on these relations participate in the process of narrating and remembering (or forgetting)?

If memory, as a social/psychological function, is transformed during a lifetime due to changes on functional system, related to the use of signs (cultural and historical products) and due to the participation in social practices, how do different people memorize in different historical moments and distinct cultural contexts? How are our memory and narrative constituted nowadays?

Taking into consideration historical changes on the relation between memory, forgetting and word, since the archaic period in Greece, specially on account of the beginning of *Polis* and the impact of Platonic philosophy, we question the present conception of memory and forgetting related to a rationalist conception of subject, a heritage of the historical and social process that has been configured since Antiquity. Elias' analysis about the process of individual's encapsulation and Benjamin's analysis about our modern conditions, among them the lost of experience and the decrease of narrating art, lead us even to question about (im)possibilities of memory and narration.

Articulating our theoretical assumptions to the contributions of many authors such as Bakhtin, Wallon, Foucault and Ricoeur and of studies from French school of discourse analysis, our elaboration highlights: 1) the interweaving of histories and memories told by individuals in the core of social group, in the dialectic dynamics of participation/exclusion from (school/social) practices; 2) the *l/other* tension pervading narratives, in identification/opposition movements, appropriation of conflicting voices and non-coincidence of the subject with him(her)self; 3) the occupation of different positions, the configuration of frequently discordant images and points of view. These are movements that sharpen in the disaggregated time of modernity and constitute in a more (in)tense way the *drama* (Vygotsky) of the social subject.

Mas a índia explicou que o mais temível da doença da insônia não era a impossibilidade de dormir, pois o corpo não sentia cansaço nenhum, mas sim a sua inexorável evolução para uma manifestação mais crítica: o esquecimento. Queria dizer que quando o doente se acostumava ao seu estado de vigília, começavam a apagar-se da sua memória as lembranças da infância, em seguida o nome e a noção das coisas, e por último a identidade das pessoas e ainda a consciência do próprio ser, até se afundar numa espécie de idiotice sem passado. [...]

Foi Aureliano quem concebeu a fórmula que havia de defendê-los, durante vários meses, das evasões da memória. Descobriu-a por acaso. Insone experimentado, por ter sido um dos primeiros, tinha aprendido com perfeição a arte da ourivesaria. Um dia, estava procurando a pequena bigorna que utilizava para laminar os metais, e não se lembrou do seu nome. Seu pai lhe disse: “tás”. Aureliano escreveu o nome num papel que pregou com cola na base da bigorninha: *tás*. Assim, ficou certo de não esquecê-lo no futuro. [...] Com um pincel cheio de tinta, marcou cada coisa com o seu nome: *mesa, cadeira, relógio, porta, parede, cama, panela*. Foi ao curral e marcou os animais e as plantas: *vaca, cabrito, porco, galinha, aipim, taioba, bananeira*. Pouco a pouco, estudando as infinitas possibilidades do esquecimento, percebeu que podia chegar um dia em que se reconhecessem as coisas pelas suas inscrições, mas não se recordasse a sua utilidade. Então foi mais explícito. O letreiro que pendurou no cachaço da vaca era uma amostra exemplar da forma pela qual os habitantes de Macondo estavam dispostos a lutar contra o esquecimento: *Esta é a vaca, tem-se que ordenhá-la todas as manhãs para que produza o leite e o leite é preciso ferver para misturá-lo com o café e fazer café com leite*. Assim, continuaram vivendo numa realidade escorregadia, momentaneamente capturada pelas palavras, mas que haveria de fugir sem remédio quando esquecessem os valores da letra escrita.

Na entrada do caminho do pântano, puseram um cartaz que dizia *Macondo* e outro maior na rua central que dizia *Deus existe*. Em todas as casas haviam escrito lembretes para memorizar os objetos e os sentimentos. Mas o sistema exigia tanta vigilância e tanta fortaleza moral que muitos sucumbiram ao feitiço de uma realidade imaginária, inventada por eles mesmos, que acabava por ser menos prática, porém mais reconfortante. Pilar Ternera foi quem mais contribuiu para popularizar essa mistificação, quando concebeu o artifício de ler o passado nas cartas como antes tinha lido o futuro.

Gabriel García Márquez, *Cem anos de solidão*

Sumário

... primeiras palavras, 1

Capítulo 1

Memória, linguagem e significação, 11

- Redimensionando os estudos da memória, 14
- A memória como um processo dinâmico e em desenvolvimento, 15
- A importância da dimensão social, 18
- Discutindo relações entre memória, linguagem e significação, 25

Capítulo 2

Memória e narrativa: possibilidades de abordagem, 43

- Memória e narrativa – algumas contribuições teóricas, 43
- Memória e narrativa – meandros da pesquisa, 54
- Problematizando a situação de entrevista, 56
- O pesquisador narrador: discutindo as condições e as posições de sujeito, 59
- Sobre a forma de olhar e analisar as narrativas, 63
- Considerando a dimensão histórica, 68

Capítulo 3

Memória, esquecimento e narração: *puxando fios*, 75

- No princípio, o canto, 75
- Transformações na palavra, na memória, na verdade, 80
- Não escutem o canto das sereias, 82
- Autodomínio e controle na concepção de sujeito e de memória, 89
- Das (im)possibilidades da memória e da narração na modernidade, 95

Capítulo 4

Relatos de lembranças: práticas sociais/escolares, 111

Memórias e histórias do indivíduo, do grupo, 114

Histórias do tempo da escola: exclusão/participação, 124

Palavras do outro, palavras de si, 129

“A palavra não era clara pra mim”, 137

Capítulo 5

A tensão eu/outro: no sujeito, na memória, 147

Da tensão eu/outro, 147

Da não-coincidência consigo mesmo: drama, 158

O sujeito distendido e a necessidade (da memória) do outro, 165

Capítulo 6

A tensão no discurso: do drama de lembrar e esquecer contando histórias de escola, 175

Lembrando e contando histórias: a tensão no discurso, 175

Memórias da escola: imagens de professor e aluno, 185

Sujeito e memória: drama, 192

Considerações finais, 197

Referências bibliográficas, 199

Anexo, 207

... primeiras palavras

Memória e narrativa. O lembrar e o narrar entrecruzam-se na história da humanidade e na história de cada homem. Desde as pinturas rupestres, as técnicas mnemônicas usadas por bardos e contadores de histórias, a recitação repetida d'A *Ilíada* e da *Odisséia*, os processos de memorização dos trovadores... Desde as primeiras histórias que ouvimos contar no âmbito familiar – histórias sobre as pessoas, as coisas, sobre nós mesmos (o nascimento, as primeiras palavras, os nossos antepassados...). No início, constituímos-nos através das histórias contadas pelos outros a nosso respeito.

A memória, esse mistério intrigante que se mistura com a dimensão que temos de nós mesmos. *Somos aquilo que lembramos*, disse certa vez Bobbio. A questão da memória tem sido meu objeto de estudo e paixão há alguns anos. Influenciada e inspirada por vários autores e suas belas palavras, fui aprendendo a ver a memória como um fenômeno constitutivamente social e que, no homem, só se faz em processos de significação. Lembrando Merleau-Ponty, *fica o que significa*. Na imensidão de possibilidades de estudo da memória, *puxamos um fio*: a narrativa. Há autores que entendem que a memória é estruturada em narrativas. Outros chegam a dizer que toda experiência humana é organizada *narrativamente*. O ponto que buscamos enfatizar é a narrativa enquanto modo de significar, interagir. Modo de discurso. Para alguns, como Guimarães Rosa, ela é artifício, artimanha, extravagância da linguagem. Para todos nós, é relação cotidiana. Quantas histórias já não ouvimos, contamos, vimos, lembramos, imaginamos... hoje?

Mas a memória não foi sempre (nem é ainda por muitos estudiosos) vista como um processo que se estabelece na interação. Ao longo do século XX, o aspecto predominante da sua investigação na psicologia e nas neurociências ainda foi a recordação como capacidade individual e estritamente biológica. Entre os autores que ajudaram a redimensionar essa questão, no sentido de uma maior consideração dos aspectos sociais, destacam-se Maurice Halbwachs, na sociologia, Frederic C. Bartlett e Lev S. Vigotski, na psicologia. Devido à importância de suas elaborações (embora com diferenças em seus pressupostos, enfoques e procedimentos metodológicos) e à influência que tiveram sobre os estudos de memória em uma perspectiva social, discutimos, no Capítulo 1, três pontos fundamentais de suas teorias que se relacionam com este trabalho. O primeiro refere-se à concepção da memória como um *processo dinâmico e em desenvolvimento*. A memória, para esses autores, não é uma função psicológica isolada, muito menos uma faculdade mental, mas está relacionada às outras funções e com elas forma um complexo e dinâmico sistema. Vigotski é quem mais enfatiza a transformação das relações entre as várias funções, no processo histórico do desenvolvimento humano. O segundo ponto destacado diz respeito à importância da *dimensão social*. O núcleo da teoria de Halbwachs é a inserção das memórias individuais na memória coletiva (das instituições), das lembranças em “quadros sociais”. Bartlett enfoca o caráter reconstrutivo da recordação, ligado aos interesses do presente e às atividades práticas da vida cotidiana. Vigotski propõe a noção de “memória mediada”, como produto das condições do desenvolvimento histórico e social. O terceiro ponto concerne à importância desses autores em termos de relacionar questões de *memória e de linguagem e significação*. Os experimentos de Bartlett tiveram grande repercussão em trabalhos da psicologia discursiva que têm buscado circunscrever a memória como “recordação conversacional” (Middleton e Edwards *et al.*), como construção coletiva e discursiva. Além disso, o conceito de “convencionalização” usado pelo autor diz respeito ao significado que o material recordado tem para o grupo do sujeito que lembra. A relevância da linguagem para os processos de memória é considerada por Halbwachs, mas é Vigotski que analisa a fundo a relação entre as transformações na palavra e as transformações no sistema funcional. Tomando

como unidade de análise (das funções psicológicas) o significado da palavra, ele sugere que a crescente logicização da memória ao longo da vida do sujeito depende das mudanças das relações entre signos. A nosso ver, a força teórica dessa abordagem encontra-se na centralidade da significação na constituição do psiquismo humano, no contexto das práticas sociais. A consideração da linguagem como constitutiva, na base do pensamento vigotskiano, é minuciosamente investigada por Bakhtin, para quem a consciência só se constitui no diálogo.

Os três pontos discutidos servem de fundamento para a argumentação que tecemos no Capítulo 2, em termos teóricos e empíricos. A narrativa, enquanto forma de discurso, de funcionamento da linguagem, é destacada. A partir de pesquisas realizadas pelos autores mencionados no primeiro capítulo e de abordagens mais recentes como a de Bosi, consideramos a narrativa uma instância privilegiada para a compreensão de aspectos da constituição da memória. Apresentamos diferentes perspectivas ao estudo da questão como a da psicologia narrativa, que a considera uma nova abordagem teórica, um novo paradigma para as ciências humanas. A narrativa é tratada como o “princípio organizador da ação humana” (e.g. Sarbin, Bruner). Abordagens cognitivistas concentram-se no estudo da memória autobiográfica (e.g. Rubin), sendo o armazenamento dessas memórias em narrativas um dos aspectos considerados. Contrapondo-se ao modelo representacional destes últimos, os estudos em psicologia discursiva propõem a análise da organização social da recordação nos relatos ou versões do passado. As narrativas são tratadas como quaisquer “fenômenos discursivos”, como construções retóricas integrantes das práticas sociais (Middleton, Edwards, Potter *et al.*). Alguns estudos da perspectiva histórico-cultural, nossa linha teórica de base, têm se voltado para a questão da constituição da memória e da identidade, enfocando a narrativa como forma de mediação básica (Wertsch) ou a noção de “posicionamento” discursivo no contar histórias (e.g. Bamberg). Diante desse variado quadro, dialogando com interlocutores que tomam a memória e/ou a narrativa como objeto de análise, fomos circunscrevendo o foco deste estudo. Desse esboço também fez parte o trabalho empírico.

Era uma vez uma professora e três turmas do magistério, uma do diurno e duas do noturno. Os alunos sentiam-se completamente desmotivados. Aquela escola, como todas, estava abandonada pelo governo do Estado. O estado de deprecação era crítico. Os resquícios de uma arquitetura imponente de uma construção do início do século destoavam com o pó, carteiras e vidros quebrados. A infra-estrutura, mínima. Não havia nem água filtrada para os alunos. Condições de trabalho? Piores ainda: com salários baixíssimos, os professores tinham que dar muitas aulas e em várias escolas, sem tempo para um planejamento decente. Faltava tudo: material, infra-estrutura, verba para desenvolver projetos, salários dignos, felicidade com o trabalho. Até a biblioteca da escola havia sido fechada pela defesa sanitária.

Apesar das pedras no caminho e por muitos motivos (entre eles: a animação dos alunos, a vontade de vencer os desafios; o apoio de professoras mais experientes, dentro e fora da escola; a história de vida desta professora, o fato de estar cursando a pós-graduação e poder dar aula só nesta escola, etc.), conseguiram realizar um trabalho interessante. [...] Montaram uma biblioteca ambulante. Os alunos doaram e leram livros. Criaram um jornal-mural com a ajuda de estagiárias da pedagogia: comentários de livros e artigos de jornal, textos, poesias, tirinhas. Também não conseguiram muitas coisas: dar conta do conteúdo para aquele ano; integrar outros professores e alunos da escola num trabalho conjunto, etc.

Como em qualquer sala de aula, essas atividades também iam constituindo os lugares que ocupavam, as múltiplas relações eu/outro, encontros, desencontros, conflitos, erros, acertos, buscas, satisfações e frustrações. Como em outras tantas histórias de escola. (escrito em abril/2000)

Por considerar que histórias de escola merecem ser contadas e constituir-se em objeto de estudo de uma tese, por julgar que esse tempo havia sido significativo para as pessoas que dele compartilharam, por imaginar que esse significado e a ocupação dos lugares de professor e alunos no passado ajudariam na emergência de histórias e memórias que seriam relevantes para os estudos da relação entre memória e narrativa, realizei uma pesquisa empírica através de entrevistas com oito ex-alunas. Da história contada acima, ocorrida em uma escola da rede pública (em Campinas, São Paulo, 1995), entrevistadora e entrevistadas eram personagens. Também no Capítulo 2, conto que o acaso se configurou como critério de escolha das entrevistadas e apresento uma discussão sobre a utilização da entrevista numa abordagem qualitativa e as implicações desse procedimento metodológico para o estudo da memória e da narrativa, levando-se em conta as condições de produção dos enunciados e as posições ocupadas pelos sujeitos. A análise das posições de (ex-)professora/entrevistadora e (ex-) alunas/entrevistadas (algumas, também professoras) ajudou-nos a visualizar uma dificuldade enquanto sujeitos de pesquisa e objetos das

lembranças que exigia um exercício de distanciamento, mas fornecia um precioso material para reflexão.

Em um momento inicial do processo de trabalho com o material empírico, perguntava-me: Como as narrativas vão constituindo as memórias dos sujeitos? Como os lugares ocupados pelos sujeitos marcam o que lembram e esquecem? Como os sujeitos vão se posicionando e se constituindo no processo de narração? Como cada *eu* se vê à medida que o *outro* o retrata? De que forma os sentidos produzidos nessas relações vão participando do processo de narrar e recordar (ou esquecer)?

Tendo em vista os pressupostos teóricos acerca da memória humana que compartilhamos com os autores destacados, as narrativas e lembranças que emergiram na situação de pesquisa são analisadas como uma (re)construção dinâmica, como parte integrante da vida e da história dessas pessoas, como um processo de produção de sentidos articulado às práticas sociais e históricas mais amplas das quais os sujeitos participam. Por considerarmos memória e discurso como intrinsecamente ligados – a memória como constitutivamente social, simbólica, discursiva; o discurso como “*locus* de memória” (Smolka) –, a análise do discurso configura-se como possibilidade de análise da memória. Nesse sentido, a teoria bakhtiniana e os trabalhos que seguem a vertente francesa de análise do discurso contribuem para a interpretação de aspectos lingüísticos e discursivos considerando-se a produção histórica de sentidos. Ao olharmos a enunciação como um processo histórico e social, ao levarmos em conta os múltiplos sentidos que se produzem nos enunciados, as entrevistas (as narrativas que aí emergem) podem ser consideradas como práticas discursivas, como “acontecimentos” discursivos (Pêcheux), ao mesmo tempo irrepetíveis e trazendo na enunciação outros discursos, outras “vozes” (Bakhtin). A concentração de nosso olhar na narrativa levou-nos a eleger como objeto de análise, não quaisquer enunciados, mas preferencialmente aqueles em que os sujeitos lembram e contam histórias ou aqueles que condensam uma narrativa, como as *imagines agentes* dos antigos tratados de memória. Assim, procuramos tentativamente incorporar em nossas análises alguns conceitos da teoria literária (como o de “voz narrativa” e de “ponto de vista”, conforme trabalhados por Ricoeur).

Os três aspectos apreendidos das teorias de Vigotski, Bartlett e Halbwachs, destacados no primeiro capítulo – a concepção da memória como desenvolvendo-se dinâmica e dialeticamente (em relação às demais funções mentais) no decorrer da vida do ser humano, a sua constituição social (memória e esquecimento como práticas sociais) e a relevância da significação e da linguagem na emergência do psiquismo –, a consideração da historicidade da linguagem (realçada nos trabalhos de Bakhtin e da análise do discurso francesa), da importância de um enfoque histórico dos processos psicológicos (dimensão da obra de Vigotski com base nos pressupostos marxistas), bem como a observação e análise dos enunciados selecionados das entrevistas, num movimento dialético, produziram novos questionamentos. Se a memória, como função psicológica/social, transforma-se ao longo da vida, em decorrência das mudanças no sistema funcional, relacionadas ao uso de signos – produtos históricos e culturais – e à participação em práticas sociais, como memorizam diferentes pessoas em momentos históricos e contextos culturais distintos? Como se constituem a nossa memória e a nossa narrativa hoje?

Com base nessas indagações, no Capítulo 3, buscamos *puxar alguns fios* das mudanças históricas na (forma de funcionamento e na concepção de) memória. Situamos as principais transformações por que passou, relacionadas à palavra e ao esquecimento. Na Grécia arcaica, a memória é considerada uma deusa, mãe das Musas; o poeta é o mestre da verdade, guardião da memória coletiva e oral, e a poesia oral é fundamental ao padrão cultural e político (Detienne, Vernant). Profundamente ligada à palavra poetizada – *poiesis* –, a memória é vista como mantendo uma relação de oposição complementar para com o esquecimento: o canto poético faz lembrar e esquecer. A vida humana é ambígua; os contrários complementam-se; não há o verdadeiro frente ao falso, e o esquecimento é visto como contrapartida necessária à rememoração (Vernant). Com o advento da Cidade e as profundas mudanças sociais, políticas e econômicas, há também profundas transformações na palavra, em função das novas formas de relações sociais, com momentos de transição, oscilando entre a religiosidade e a laicização, a ambigüidade e a contradição, com modificações na concepção de memória e de verdade. A palavra é laicizada; a *Alétheia* religiosa é

transformada em conceito racional, provocando a passagem de um modelo de verdade antigo para um modelo científico. Com a sofística e a retórica, a memória torna-se uma função secularizada e a ambigüidade permanece, embora de uma outra forma.

Platão estabelece um combate à ambigüidade que está na essência do canto poético, da palavra laicizada (da sofística e da retórica). Ele está preocupado com o monopólio exercido pela poesia sobre o sistema educacional. A “disposição mental poética” (Havelock), para Platão, seria o pior obstáculo ao racionalismo científico. Essa oposição relaciona-se ao confronto entre o seu discurso filosófico e o discurso sofístico, ao seu conceito de verdade e à sua teoria do conhecimento. Nestes, a memória está ligada ao conhecimento dessa verdade.

As concepções que atualmente predominam sobre verdade e conhecimento, memória e esquecimento, são, em grande parte, uma herança platônica, e são marcadas por distinções: oral e escrito, *lógos* e *mythos*, verdade e ficção, uno e múltiplo, interioridade e exterioridade... O conhecimento como busca da verdade; a personalidade una, autônoma, coerente. A memória como verdade; o esquecimento como morte, não-verdade, não-saber. A relação memória *versus* esquecimento está na base da concepção platônica de sujeito e de verdade, oposta ao esquecimento, à multiplicidade e à ambigüidade. A esse sujeito são recomendados o auto-domínio, o controle, a razão: heranças de um processo histórico e social que vem se configurando desde a Antigüidade. O processo de aumento do controle e do autocontrole de emoções, atitudes, pensamentos (Elias) passa pelo controle da memória, relacionado à forma de olhar o ser humano própria de nossa razão ocidental, dominada pelo ideal do *homo rationalis*, configurado mais nitidamente no século XVII, a partir de Descartes.

Na passagem do século XIX para o XX, opera-se um questionamento radical sobre o sujeito, sobretudo a partir das idéias de Marx, Nietzsche e Freud que o submetem à ideologia, à linguagem, ao inconsciente. O esquecimento é fundamental na teoria freudiana, na análise de atos falhos, lapsos de linguagem, *etc.* (através de mecanismos como o recalque e a resistência). *Somos também aquilo que esquecemos.*

Em especial, a partir da análise de Benjamim sobre as condições de nossa modernidade, indagamo-nos sobre as (im)possibilidades da memória e da narração hoje. Sua reflexão explicita processos de interiorização, indiferença, isolamento, que se contrapõem à multidão cada vez mais concentrada nas ruas, aos empurrões, aos “choques”. O processo de interiorização estaria relacionado às formas de trabalho e relações sociais do capitalismo, que também se caracterizam pela perda da experiência. Entre as formas artísticas tradicionais afetadas por essa e outras perdas, encontra-se a narrativa. O “declínio da arte de narrar”, segundo o autor, está relacionado ao decréscimo no intercâmbio de experiências e tem seu primeiro indício no surgimento do romance. Suas reflexões conduzem ao paradoxo da impossibilidade e da necessidade da narração, como se a memória tentasse parar a dispersão de esquecimento característica da modernidade (Gagnebin).

Na pesquisa empírica, ao tentar escrever uma narrativa sobre o tempo vivido ou mesmo ao escutar as histórias das ex-alunas, tornou-se flagrante esse paradoxo entre o não poder mais contar e o querer contar para lembrar. Os trechos das entrevistas, que denominamos *fragmentos*, foram escolhidos com base em um “tema”, no sentido bakhtiniano. Dificuldade para falar, interpretar, escrever... falta de condições para continuar a estudar... o outro que não “enxerga” o meu trabalho... falta de significado X valor do estudo... imagens de professor, aluno, conhecimento... tônicas das histórias que, ao mesmo tempo que falam de escola e educação, transcendem esse contexto. Pessoas comuns, linguagem do cotidiano, histórias comuns, que não deixam de conter o drama do homem moderno que emerge de forma decantada e prototípica nos personagens da literatura.

O foco da análise no Capítulo 4 é o entretecimento das histórias e memórias contadas pelos indivíduos no âmago do grupo social. O sujeito que lembra e narra em nome do grupo; o sujeito que se opõe ao grupo; o grupo que inclui/exclui o sujeito; o *eu* oposto ao *outro*; o *eu* que assume a palavra do *outro*: modos de lembrar, narrar, esquecer as/nas práticas sociais/escolares. Histórias que se circunscrevem na “memória histórica” (Halbwachs). História que emerge na “memória discursiva” (Maingueneau). Nos relatos autobiográficos, os significados

atribuídos pelos outros (Vigotski) que vão constituindo (a memória d) o sujeito. A tensão entre estar excluído / estar imerso nas práticas sociais marca a construção polêmica de nossas histórias. As palavras dos outros, ainda que dissonantes, compõem as nossas palavras (Bakhtin) e as nossas memórias.

No Capítulo 5, o entretecimento dessas histórias e memórias configura-se mais particularmente na tensão *eu/outro*, e nas formas de internalização dessa tensão. Com base nas teorias de Bakhtin e Wallon, esses movimentos (de identificação/oposição, apropriação da palavra...), característicos de quaisquer relação e discurso, são analisados a partir das narrativas que emergem nas entrevistas e que permitem realçar a problemática da constituição do sujeito. Ao mesmo tempo, sujeitos singulares (personagens de histórias de escolas) – alunos, professores, coordenadores... – e o *eu* e o *outro* generalizados, em relações que se tornam mais e mais tensas, à medida que cresce o “mito do individualismo moderno” (Ianni). O “caráter contraditório do funcionamento intersubjetivo” (Góes), na escola e fora dela, a não-coincidência entre “tornar próprio” e “tornar pertinente” (Smolka), a não-coincidência entre o *eu* e o *outro* (Bakhtin) são internalizados e transformados em não-coincidência do sujeito consigo mesmo, analisada por Vigotski através do conceito de *Homo duplex*. Em termos temporais, Bakhtin situa essa não-coincidência no sentido da orientação para “o-que-ainda-não-sou”, da “memória do futuro”. Numa tecedura entre essas idéias e os fragmentos em questão, emerge como contribuição à interpretação a bonita idéia agostiniana de “*distentio animi*”.

As lembranças e histórias sobre o contexto escolar, que nos Capítulos 4 e 5 foram analisadas considerando-se a participação/exclusão em práticas sociais e da tensão *eu/outro*, são mais realçadas no Capítulo 6 em termos dos aspectos discursivos. A ocupação de diferentes posições, sempre presente nas análises, é, então focalizada mais minuciosamente. Observa-se como essas histórias são contadas de diferentes e contrastantes “pontos de vista” (Ricoeur) e perpassadas por múltiplas e dissonantes “vozes” (Bakhtin). As tensões (históricas) nas relações que aí se estabelecem produzem-se no dizer e, ao mesmo tempo, produzem um “jogo de imagens” (Pêcheux) que nos mostra, via análises, os sujeitos em diferentes “posições” (Foucault). Esses diferentes pontos de vista, imagens,

posições, vozes configuram um "drama" (Vigotski) que caracteriza o *sujeito social*, que lembra narrando, que narra lembrando, que se constitui nessas tensões, na trama cotidiana/simbólica dessas narrativas e lembranças.

Capítulo 1

Memória, linguagem e significação

São muitos os modos de lembrar e esquecer; de narrar, de calar, de registrar o lembrado e o esquecido; de deixar marcas, de apagar marcas. São também muitos os modos de nomear, falar sobre, pensar, conceber, estudar, olhar, exercitar, tentar explicar a memória. Modos que se produzem historicamente.

Memória divinizada na Grécia arcaica. Deusa Mnemosyne, mãe das nove Musas, fruto das nove noites passadas com Zeus. Elas são as inspiradoras dos poetas que guardam a verdade e cantam os feitos dos heróis, as histórias dos deuses, imortalizando-os. Para Homero, versejar é lembrar. Inspiração e sedução do aedo que, versejando, sustenta a tradição, na repetição, no ritmo. Memória poetizada. Poesia como comunicação conservada numa sociedade sem escrita.

A memória coletiva das sociedades ágrafas. Os homens-memória. A evolução da memória ligada ao aparecimento e à difusão da escrita depende essencialmente da evolução social e do desenvolvimento urbano: o que precisa ser anotado são os atos financeiros e religiosos, as dedicatórias, as genealogias, o calendário, o que nas estruturas das cidades não é fixável na memória.

Memória urbana, memória real. As instituições-memória: arquivos, bibliotecas, museus. Os feitos gravados na pedra. A memória palavra por palavra, as listas, os glossários, os tratados de onomástica. O desenvolvimento do comércio e a necessidade de memorização dos valores numéricos. O *mnemon*,

que antes era o servidor do herói para lembrar-lhe uma ordem divina, agora é o que lembra o passado para as decisões judiciais. Com a escrita, transforma-se no arquivista.

A invenção da mnemotécnica, atribuída a Simônides de Ceos, poeta e pintor do século V a.C., como indício de mudanças na organização social, de base exclusivamente oral, em transição para a escrita. Muda a memória. Muda também o lugar do poeta na sociedade.

Platão não vê com bons olhos as técnicas de recordação. Memória como busca da verdade. O verdadeiro conhecimento da alma pela recordação das Idéias. A memória artificial conforme usada pelos sofistas é profanação da memória.

A arte da memória dos tratados gregos e romanos da Antigüidade. Só os segundos chegaram até nós. Do mais antigo deles, não nos ficou o título, mas a dedicatória: *Ad Herennium*. Restos da memória. Exercícios de memória num tempo em que a oratória é uma prática social dominante. Época destituída de imprensa: importância da memória treinada; persuasão dos discursos. Memória como parte da retórica. Memória como *techné*. Memória artificial. Memória de lugares, lugares de memória. História do poeta Simônides (chamado *Melicus* pelos romanos) que inspirou Cícero e Quintiliano. Lugares já lembrados por Aristóteles (*topoi*) que perduraram em Santo Alberto Magno e São Tomás de Aquino. Redimensionados hoje por Nora, por Ducrot... *Imágenes agentes. Memoria rerum, memoria verborum*.

Santo Agostinho, no século IV, preocupado com problemas da memória e da alma. *Memoria, intellectus, voluntas*: imagem da Trindade no homem. Memória como atividade psíquica. O exame de consciência, a introspecção.

Memória cristianizada da Idade Média. Memória litúrgica, o *memento* dos mortos, a vida dos santos. Os rituais; o *ex-voto*: memória dos milagres. O ensino cristão como memória; o culto como comemoração. Coisas para lembrar – salvação e condenação, artigos da fé, caminhos para o Paraíso e para o Inferno – esculpidas ou pintadas em igrejas e catedrais góticas para que se fixe na memória o complexo material do pensamento didático medieval. As figuras sagradas nos afrescos de Giotto: imagens de virtudes, vícios e do Juízo Final. Habitam também o

imaginário e a literatura, como em Dante. Nomes para esquecer: a *damnatio memoriae*, a excomunhão.

Memória artificial como parte da Prudência (ecos de Cícero). Santo Alberto e São Tomás (século XIII) – a concepção de memória desloca-se da retórica para a ética. Os melhores lugares de memória são as igrejas.

Ao lado de uma memória cristianizada, também floresciam teorias ocultistas, ecos da tradição hermético-cabalística. Memória astrológica e mágica. O maior representante, Giordano Bruno (1548-1600), calado pelo Tribunal da Santa Inquisição. O teatro da memória de Giulio Camillo.

Com a imprensa, a exteriorização progressiva da memória individual. Pierre de la Ramée reivindica a inteligência contra a memória. Novas técnicas fundadas na “ordem dialética”, no “método”. Descartes propõe métodos lógicos para dominar a imaginação: redução das coisas às causas.

“Memória em expansão”? Expansão do vocabulário sobre a memória (do século XI ao XVIII): memória, memorial, memorável, memórias, memorialista, memorando, amnésia, mnemônica, mnemotécnica, memorização, *aide-mémoire*, memorizar. Expansão do discurso sobre a memória (dos pré-socráticos até os nossos dias): filosofia, literatura, história, anatomia, biologia, psicologia, neurologia, psiquiatria, sociologia, lingüística, informática...

A *Grande Encyclopédie*, 1751. A Revolução Francesa, 1789. Memória dos vivos. Memória técnica, científica e intelectual. Os cemitérios são esquecidos e voltam a ser lembrados em seguida à Revolução. O romantismo e a atração do cemitério ligada à memória. As festas nacionais, as comemorações dos Estados-nações. O auge da comemoração na Alemanha nazista e na Itália fascista. Os museus públicos e nacionais. As bibliotecas. Multiplicam-se, no século XIX, as moedas, medalhas, selos, placas. O turismo e o comércio de *souvenirs*. A fotografia. O cinema.

Bergson, Freud, Proust. Memória e espírito. Memória involuntária. Memória, sonho, inconsciente. A individualização da memória.

Memória eletrônica. As calculadoras, os computadores. Os bancos de dados. A exteriorização da memória. Memória biológica, cerebral, neuronal, molecular. Os modelos de neurônio: exteriorização da interiorização? A

globalização, a flexibilização. A *internet*, o *laptop*, o celular: interiorização da exteriorização? O medo da perda da memória: a moda *retro*, as biografias, os vídeos. As histórias de vida.

Os autores que inspiram esse início do texto (Yates, 1966; Le Goff, 1994; Smolka, 2000a) tentam indicar múltiplos sentidos da história (inesgotável) dessa produção. A memória configura-se como um fenômeno de múltiplas faces e dimensões que se transforma em diferentes momentos históricos. “Nas diversas épocas e nas diversas culturas, há solidariedade entre as técnicas de rememoração praticadas, a organização interna da função, a sua situação no sistema do *eu* e a imagem que os homens conservam da memória” (Vernant, 1973, p. 71).

São muitas as condições que envolvem a construção da memória. Ela é tecida nos fios das práticas sociais, num fluxo ininterrupto. A memória e o esquecimento desempenham um papel na perpetuação/estabilização das práticas. Ao mesmo tempo, nas mudanças. A memória e o esquecimento têm uma função social. Memória *como* prática social e histórica.

Redimensionando os estudos da memória

Transforma-se a memória; transforma-se a teorização sobre a memória. Ao longo do século XX, o foco predominante da investigação na psicologia e nas neurociências é o estudo da memória como uma propriedade de indivíduos. A memória é definida como o conhecimento do passado de um indivíduo; como retenção (diferença entre *input* e *output* ou entre aprendizagem e reaprendizagem); como conservação de habilidades, procedimentos, fatos e informações organizados semanticamente, eventos específicos (rotas, horários, compromissos, *etc.*); como um mecanismo cerebral trifásico (aprendizagem, estocagem e recuperação); como modificação na eficácia das sinapses, produzida por mecanismos pré e pós-sinápticos... Nessas teorizações, em geral, os fatores sociais são esquecidos, negados, evitados (recalcados?). Quando se estendem

para além do indivíduo, os estudos sugerem a *influência* do contexto no que é lembrado. Os fatores sociais, quando considerados, são tratados como *contexto* social para uma capacidade *individual* de lembrar.

Também ao longo do século XX, ocorre um redimensionamento nos estudos sobre a memória, na direção de uma maior consideração dos *aspectos sociais*, inserido em um movimento mais amplo de idéias que emerge nas ciências humanas contra a dicotomia entre individual e social sobre a qual elas foram fundadas, entre outras dicotomias, como entre conteúdo psicológico e processo, ciência e história (Cole, 1994). Entre eles, os estudos sociológicos de Émile Durkheim, em especial os de seu aluno Maurice Halbwachs; as discussões de Pierre Janet, no âmbito da psicologia e da psiquiatria; as pesquisas de Frederic C. Bartlett; as investigações de Lev S. Vigotski e Alexander Leontiev, na psicologia, e de Alexander R. Luria, na neuropsicologia.

Devido a sua repercussão e influência nos estudos de memória em uma perspectiva social, destacamos das contribuições de Bartlett, Halbwachs e Vigotski¹ três pontos importantes para este trabalho: *a concepção da memória como um processo dinâmico e em desenvolvimento; a importância da dimensão social; e as relações entre memória, linguagem e significação.*

A memória como um processo dinâmico e em desenvolvimento

Os três autores opõem-se a uma visão idealista e metafísica de memória. Vigotski considera como o auge da corrente idealista o livro de Bergson, *Matière et mémoire*.² Já a idéia exposta por Hering de que a memória é a propriedade geral da matéria organizada e uma série de investigações que se desenvolveram a partir dela são vistas como a origem da corrente materialista e mecanicista do estudo da questão. Para Vigotski, tanto o primeiro tipo de memória de Bergson tem um pressuposto mecanicista, quanto a forma de ver a questão pelo materialismo é metafísica; e ambos os lados carecem de uma perspectiva histórica. Halbwachs opõe-se à concepção bergsoniana de memória como conservação espiritual do passado, em toda a sua inteireza e autonomia, e ao

método da introspecção para se ter acesso à lembrança pura que se atualiza na “lembrança-imagem” (“*souvenir-image*”). Os estudos de Bartlett são uma reação à psicologia das faculdades mentais; inclusive, ele evitava os substantivos “memória”, “percepção”, “imaginação” e “pensamento” para marcar a sua oposição.³ Questionava a noção antiga de imagens mentais, passivas, mantidas no cérebro de cada indivíduo.

As abordagens da memória desses autores constituem tentativas de superação de dicotomias, reducionismos e visões consideradas equivocadas (como a de faculdades mentais e a de funções psicológicas isoladas), embora com diferenças em seus pressupostos, enfoques e procedimentos metodológicos. A ênfase dada por Bartlett e Vigotski à ligação entre as funções psicológicas (para eles, a consciência humana se faz justamente nessa inter-relação dinâmica) é determinante na organização dos experimentos e na abordagem da memória desses autores. Bartlett, ao tratar da recordação, não se atém a essa função, mas seus experimentos se iniciam pela percepção e imaginação. E, em suas discussões, relaciona a recordação a esses processos e ao pensamento construtivo. Vigotski discute as funções mentais, em geral, focalizando duas ou mais delas, teoricamente e nos experimentos, observando como interagem entre si e, principalmente, com a linguagem. Essa prática é coerente com o seu modo de conceber o funcionamento mental: um sistema interfuncional amplo e complexo.

A memória certamente pressupõe a atividade da atenção, percepção e compreensão. A percepção necessariamente abrange aquela mesma função da atenção, reconhecimento ou memória, e a compreensão. Entretanto, na psicologia antecedente, bem como na contemporânea, essa idéia obviamente correta da unidade funcional da consciência e da conexão indissolúvel das várias formas de sua atividade permaneceu na periferia. (Vygotsky, 1934 *apud* Wertsch, 1994, p. 184) [Trad. nossa]⁴

A noção de “*sistemas funcionais*” é também tratada por Vigotski do ponto de vista da organização cerebral no seu desenvolvimento e do rearranjo no caso de lesões ou alterações.⁵ Sua abordagem dos sistemas de funções é dinâmica e dialética; as conexões estão sempre em mudança (Wertsch, 1994). Esse aspecto de transformação constante é mais realçado na obra vigotskiana do que nos

trabalhos de Bartlett, que não deixou de focar a sua influência mútua. Vigotski, por sua vez, analisa a memória e outras funções do ponto de vista histórico e do desenvolvimento, sobretudo através de pesquisas no plano ontogenético, mas também com incursões no plano filogenético de análise (Vygotsky e Luria, 1992).

A idéia principal (extraordinariamente simples) consiste em que durante o processo de desenvolvimento do comportamento, especialmente no processo de seu desenvolvimento histórico, o que muda não são tanto as funções, tal como tínhamos considerado anteriormente (era esse nosso erro), nem sua estrutura, nem sua parte de desenvolvimento, mas que o que muda e se modifica são precisamente as relações, ou seja, o nexos das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior. É por isso que, quando se passa de um nível a outro, com freqüência a diferença essencial não decorre da mudança intrafuncional, mas das mudanças interfuncionais, as mudanças nos nexos interfuncionais, da estrutura interfuncional. (Vigotski, 1996, p. 105)

Essa ênfase no desenvolvimento reflete-se na condução das pesquisas do grupo de Vigotski. A consideração de que o papel das funções psicológicas no desenvolvimento mental muda no decurso da vida do indivíduo guiou os seus experimentos.⁶ Diferentemente, a questão para Bartlett não era olhar o desenvolvimento da memória, mas como se dá o processo de recordação humana, quais são as condições da recordação e o que interfere no seu funcionamento, como as diferenças culturais.⁷ Os estudos de Halbwachs enfocam principalmente a influência dos grupos e das instituições sobre a memória individual.⁸ Embora possa parecer que os dois últimos realcem mais os aspectos culturais e sociais em suas elaborações, esses fatores estão íntima e dialeticamente relacionados ao conceito vigotskiano de desenvolvimento. O “estudo da memória em seu movimento” (Vigotski, 1996), para o autor, constitui uma insuficiência na maioria das ciências que abordam a questão, incluindo a psicologia infantil, que muitas vezes a simplifica, estudando o desenvolvimento da memória como um movimento linear para a frente ou para trás, como uma ascensão ou um descenso (Vigotski, 1999a). “Para todas essas ciências, a evolução da memória nada mais significa do que um incremento puramente quantitativo da função, sempre invariável em si mesma” (*Id.*, 1996, p. 166).⁹ Para uma mudança radical no encaminhamento das pesquisas, ele sugere: “O primeiro

ponto de partida das novas investigações é a idéia do desenvolvimento: não explicar o desenvolvimento da memória partindo de suas propriedades, mas sim deduzir estas partindo de seu desenvolvimento” (*Ibid.*, p. 168).

A importância da dimensão social

Na obra de Halbwachs, podemos dizer que a relação entre indivíduo e sociedade e a dicotomia entre os dois constituem, respectivamente, o tema e a preocupação fundamentais. Essa questão é central desde os seus primeiros trabalhos.¹⁰ Persegue, então, o problema da consciência social e, a partir daí, da memória: “Se o social se confunde com o consciente, deve confundir-se também com a rememoração sob todas as suas formas” (Alexandre, 1990, p. 22).

Ele contrapõe-se aos psicólogos que explicam a memória como um conjunto de operações psíquicas e fisiológicas puramente individuais; no máximo como lembranças pessoais que se acordam com as lembranças dos outros, mas supondo memórias individuais já existentes. Ele inicia sua obra principal sobre o assunto afirmando que

[...] muito certamente, o maior número de nossas lembranças nos vêm quando nossos pais, nossos amigos, ou outros homens no-las recordam. Admira-se, quando se lêem os tratados de psicologia onde a memória é tratada, que o homem lá seja considerado como um ser isolado. Parece que, para compreender nossas operações mentais, seja necessário ater-se ao indivíduo, e separar depressa todos os vínculos que o ligam à sociedade de seus semelhantes. Entretanto é na sociedade que, normalmente, o homem adquire suas lembranças, que ele delas se recorda, e, como se diz, que ele as reconhece e localiza. (Halbwachs, 1952, Introdução, VI) [Trad. nossa]¹¹

O autor analisa o ato de lembrar dentro do movimento interpessoal das instituições sociais – a família, a classe social, a escola, a profissão, a religião, o partido político, etc. –, enfim, em relação aos grupos de convívio e de referência do indivíduo. As lembranças dependem do seu engajamento a grupos (em constante movimento) e dos lugares que neles ocupa. A importância da dimensão social é constante em várias explicações suas sobre questões muitas vezes analisadas sob o ponto de vista puramente biológico e/ou individual, como o esquecimento, a

amnésia, a maior facilidade em se lembrarem os acontecimentos recentes (Halbwachs, 1952, 1990).

Um de seus conceitos principais é o de “*memória coletiva*”, na qual as memórias individuais estariam compreendidas, uma vez que as noções e imagens dos meios sociais dos quais fazemos parte envolvem as recordações individuais. Segundo ele, os sentimentos e pensamentos mais pessoais emergem nos meios e circunstâncias sociais. Muitas idéias, reflexões, sentimentos, paixões que atribuímos somente a nós são inspirados pelo grupo. O caráter único do pensamento individual forma-se, assim, no entrecruzamento de várias correntes do pensamento coletivo. As memórias individuais são, nesse sentido, pontos de vista da memória coletiva.

Para Halbwachs, a lembrança isolada do meio social seria impossível. Daí a dificuldade de a pessoa se recordar de sua tenra infância, enquanto não se vê ainda como um ente social. Ele sugere que as lembranças individuais inserem-se em “*quadros sociais*”, comuns aos homens de um mesmo grupo. Há um contínuo movimento: os quadros são cambiantes e o indivíduo passa constantemente de um a outro quando se lembra, na medida em que cada lembrança refere-se a um grupo específico. Essa idéia que permeia toda a sua obra deixa entrever uma noção estruturalista de memória, mas não deixa de ser, o tempo todo, associada à questão social.

Seria preciso mostrar [...] que os quadros coletivos da memória não são constituídos *a posteriori* pela combinação de lembranças individuais, que eles não são simples formas vazias onde as lembranças, vindas de alhures, viessem se inserir, e que eles são, ao contrário, precisamente os instrumentos de que a memória coletiva se serve para recompor uma imagem do passado que se acorda a cada época com os pensamentos dominantes da sociedade. (Halbwachs, 1952, Introdução, VIII) [Trad. nossa]¹²

Na obra de Bartlett, a dimensão social é também realçada, em especial em relação à importância do *setting*¹³ social para a compreensão do funcionamento psicológico, embora haja divergência quanto ao seu peso nos diferentes momentos de sua produção.¹⁴

Ao discutir os resultados de seus numerosos experimentos, Bartlett (1977) observa as transformações pelas quais passa o material recordado, sofrendo

omissão, simplificação, mudança para itens mais familiares, importação, invenção, racionalização, entre outros processos analisados. A idéia da recordação como re-excitação de traços mnemônicos fragmentados ou como reprodução pura de eventos individuais é questionada. Para ele, a recordação literal é rara: “[...] a recordação exata é a exceção e não a regra” (Bartlett, *op. cit.*, p. 61) [Trad. nossa].¹⁵ Assim como Halbwachs, Bartlett não considera que a recordação seja a busca de algo guardado em algum lugar na cabeça do indivíduo ou mera reprodução, mas que haja uma “*reconstrução*”, em função dos interesses do presente e ligada às atividades práticas da vida cotidiana. Coerentemente com essa idéia, o material usado nos experimentos é sensível e familiar aos sujeitos, refletindo as demandas da recordação no dia-a-dia.¹⁶

Ao analisar os determinantes das transformações operadas na recordação dos sujeitos, Bartlett conclui que a participação das convenções sociais e crenças é marcante. O conteúdo da recordação é analisado como determinado basicamente pelo interesse social que o material tem para o sujeito. Mas, o modo de recordação é também relacionado a fatores tradicionalmente associados à psicologia da personalidade como o temperamento e o caráter do indivíduo, embora o autor afirme que o temperamento possa ser considerado do ponto de vista individual e grupal (grupo de reações organizadas que se cristalizam em instituições, costumes e crenças). A recordação, para Bartlett, ocorre tanto em função de “tendências de diferença individual” (apetites, instintos que definem os temperamentos individuais; tendências de reação que formam o caráter), quanto em função de “tendências sociais persistentes” (relacionadas aos costumes, instituições, tradições).

Os fatores e tendências que determinam a recordação estão, segundo Bartlett, organizados em “*esquemas*”.¹⁷ Dos “*settings esquemáticos*” (chamados também “*formações esquemáticas*”), participam as condições sociais, bem como o caráter e o temperamento, (formados por apetites, tendências instintivas, atitudes, interesses e ideais), o que, segundo ele, não justifica falar de um intangível e hipotético *self* que recebe e mantém inumeráveis traços e reestimula-os quando tem necessidade.

Halbwachs (1952) também fala de uma “forma esquemática”, sob a qual se representam os conjuntos de acontecimentos do passado. Contrário à noção de Bergson sobre a localização de lembranças, segundo a qual a memória inteira estende-se sobre uma superfície para se distinguir no montão confuso a lembrança não encontrada (“dilatação da memória”), o autor compara o processo com a figura de uma cidade vista de cima (desenho esquemático): a lembrança seria encontrada devido a algumas marcas – “*points de repère*”¹⁸ – que ajudariam a localizá-la. “Nossas lembranças não seriam [...] imagens separadas, enfileiradas umas em seguida das outras como as pérolas de um colar [...]” (Halbwachs, 1952, p. 101) [Trad. nossa].¹⁹ A operação da memória, para ele, não consiste simplesmente em passar de uma lembrança a outra em razão de sua contigüidade ou ao acaso, mas, sobretudo, em encontrar pela via da reflexão todo um conjunto sistemático de lembranças ligadas.

Embora os dois autores façam referência à noção de esquema ou organização das lembranças, consideramos que o ponto de vista de Bartlett traz marcas estruturalistas e cognitivistas. Como dissemos, Halbwachs não perde de vista o fundamento social de seu estruturalismo.²⁰ Esses “*points de repère*” que guiam a organização de formas esquemáticas são acontecimentos socialmente significativos na vida do sujeito como um casamento, um velório, um sucesso ou um fracasso em um exame, que produzem em sua consciência sentimentos mais ou menos fortes. “De uma maneira geral, um acontecimento interno desse gênero só se torna um *point de repère* para nós na medida em que nós o coloquemos em relação com as épocas ou os lugares que são os *points de repère* para o grupo” (*Ibid.*, p. 126) [Trad. e grifos nossos].²¹

Bartlett estende o seu conceito de esquema e a noção de organização esquemática para os aspectos sociais, mas não fica clara a direção da determinação, muitas vezes deixando entrever um *círculo vicioso* entre indivíduo e sociedade (em especial quanto ao conceito de “tendência”). Ele observa que, em termos psicológicos, um grupo social mantém juntos seus membros através de uma “influência ativa” relacionada a “tendências de organização do grupo”, que fornecem a ele uma “inclinação” (“*bias*”) em suas relações com circunstâncias externas. “A inclinação constrói as características persistentes especiais da cultura

do grupo, suas práticas técnicas e religiosas, sua arte material, suas tradições e instituições; e estas novamente, uma vez estabelecidas, tornam-se estímulos diretos para a resposta individual dentro do grupo” (Bartlett, *op. cit.*, p. 255) [Trad. nossa].²² É o que Bartlett denomina “*sugestão social*”, que estabelece o que o indivíduo observa em seu meio e o que ele conectará de sua vida passada com essa resposta direta. Isto acontece devido a um conjunto de interesse, excitação e emoção, que favorece o desenvolvimento de imagens, e a um “quadro persistente” de instituições e costumes que age como uma “base esquemática para a memória construtiva”.

Bartlett também faz análises, a partir de material coletado junto a grupos indígenas, como os Swazis, que eram considerados portadores de uma memória fenomenal, e analisa as condições sociais determinantes. Analisa as modificações que ocorrem quando dois diferentes grupos sociais entram em contato e cada um tem seu conjunto peculiar de crenças, tradições, costumes, sentimentos e instituições. Nesse sentido, ele desenvolve o conceito de “*convencionalização*”, usado primeiramente por Rivers, sob um ponto de vista etnológico. Segundo Bartlett, esse conceito, ao qual voltaremos mais adiante, é relevante para o estudo social da recordação porque o desenvolvimento de novos padrões convencionais sempre ilustra a influência do passado sobre o presente, tendo uma relação direta com as características construtivas da recordação.

Como já assinalamos anteriormente, o plano social na obra de Vigotski está vinculado à sua teoria do desenvolvimento humano, à sua noção de consciência. O autor formula o que denominou “*lei genética do desenvolvimento cultural*” (Vygotsky, 1991), segundo a qual o psiquismo humano só emerge na relação entre pessoas, na cultura.²³ Esse princípio o diferencia de grande parte de autores da psicologia da época (e contemporânea) que atribui o desenvolvimento a fatores inatos e/ou internos, a partir de pressupostos biológicos. Para Vigotski, o social está na origem e determina a estrutura das funções psicológicas: “[...] toda função superior estava dividida entre duas pessoas, constituía um processo psicológico mútuo. [...] Durante o processo de desenvolvimento psicológico, surge, por conseguinte, a fusão de determinadas funções que, no princípio, estavam em duas pessoas” (Vigotski, 1996, p. 113-114).

Quando Vigotski analisa as transformações das relações interfuncionais no desenvolvimento histórico do comportamento humano, ele as explica pelo uso de signos e instrumentos, que é o principal traço distintivo entre o homem e o animal. A idéia da “*mediação*” na constituição humana é central na obra de Vigotski, que estendeu a noção de Engels de mediação instrumental, considerando também (e com especial relevo) a mediação pelos signos (Wertsch, 1994). No início de seus trabalhos, essa ênfase consistia em uma reação à teoria estímulo-resposta (S - R) que considera apenas a determinação do sujeito pelo meio. Vigotski diferencia as “funções psicológicas elementares” das “funções psicológicas superiores”²⁴ justamente pela estrutura destas últimas: o signo como “elo intermediário” entre o estímulo e a resposta, com sua função de “ação reversa” (ação sobre o próprio indivíduo), possibilita ao homem controlar o seu próprio comportamento.

Tais caracterizações das funções mentais superiores estão presentes na análise vigotskiana sobre a memória. Ele distingue dois tipos de memória entre os seres humanos: a memória “natural” ou “imediate” (involuntária; evocação a partir da influência direta dos estímulos externos) e a memória “mediada” (recordação indireta, pela ação dos signos, lógica e voluntária).²⁵ As características do segundo tipo de memória, especificamente humano, têm implicações importantes para a elaboração do autor e para o estudo da questão. Uma delas, que consideramos sua principal contribuição, diz respeito à questão da *mediação semiótica*. O signo para Vigotski é, ao mesmo tempo, social e histórico: “[...] acreditamos que essas operações com signos são produto das condições específicas do desenvolvimento *social*” (1991, p. 44). Quando ele fala do desenvolvimento da memória ao longo da vida do ser humano, ele não analisa a mudança em relação à idade em termos das mudanças biológicas, mas em termos das diferentes relações que a pessoa estabelece com os signos, o que produz diferentes formas de memorizar.²⁶ Vigotski analisa que a memorização dos adultos se dá em bases novas e superiores, através de uma forma qualitativamente superior de mediação: os signos são *internalizados*.

A “*internalização*” é outro construto vigotskiano fundamental, relacionado à já citada “lei genética do desenvolvimento”: o processo, que no início é interpessoal, passa a ser intrapsicológico. Conforme ele escreve em seu *Manuscrito* de 1929: “Para nós, falar sobre processo *externo* significa falar social.

Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas” (*Id.*, 2000, p. 24). Nesse sentido, a internalização dos signos referida na discussão dos experimentos pressupõe uma *história de relação entre pessoas*. A transformação da memória dos adultos é vista como fazendo parte do desenvolvimento social, da apropriação de sistemas elaborados ao longo da história humana (como a escrita, o sistema numérico, *etc.*) e de sua *participação em práticas sociais*.

Através da mediação por signos, num processo histórico de apropriação, o homem é capaz de controlar deliberadamente as condições de sua recordação futura. Segundo o autor,

[...] historicamente o desenvolvimento da memória humana acompanhou, no fundamental, a linha da memorização mediada, ou seja, [...] o homem criou novos procedimentos, com a ajuda dos quais conseguiu subordinar a memória a seus fins, controlar o curso da memorização, torná-la cada vez mais volitiva, transformá-la no reflexo de particularidades cada vez mais específicas da consciência humana. (*Id.*, 1999a, p. 43)

À parte uma tendência racionalista da obra de Vigotski que enfatiza o controle sobre a razão como um dos traços fundamentais do ser humano, a auto-regulação emerge da regulação pelo outro: “[...] qualquer processo volitivo é inicialmente social, coletivo, interpsicológico.” (*Id.*, 1996, p. 113). Nesse sentido, a clássica e bela análise que o autor faz do gesto de apontar no bebê é bastante elucidativa (Vygotsky, 1991). Conforme explica Góes, “os meios empregados pelo outro para regular a ação do sujeito e os meios empregados pelo sujeito para regular a ação do outro são transformados em meios para o sujeito regular a própria ação. Da relação de/pelo outro nasce a auto-regulação, fundamento do ato voluntário” (1991, p. 18).

Embora com as diferenças apontadas, as elaborações desses autores, o que elas nos suscitam em termos de reflexão, permitem-nos pensar nos aspectos sociais em termos de *constituição* e não de *influência* na (trans)formação dos processos psíquicos humanos.²⁷ A consideração dos aspectos sociais como *constitutivos*, e não simplesmente importantes no processo de recordação, ou participando como conteúdo a ser memorizado ou como contexto para uma elaboração interna, traz diferenças significativas para a forma como pensamos o

movimento de estabilização/institucionalização/transformação das práticas, de construção da memória coletiva e da história.

Discutindo relações entre memória, linguagem e significação

Além da importância dos três autores destacados para o direcionamento dos estudos de memória para uma perspectiva social, as suas teorias também contribuem, de diferentes formas, para a *relevância da linguagem* e a *centralidade da significação*.²⁸ Ressaltamos alguns aspectos que concernem especificamente à questão do estudo da memória.

Segundo Middleton e Crook, “[...] Bartlett claramente reconheceu a importância de se estudar como nós traduzimos a experiência em palavras, e a significação de símbolos convencionais na atividade consciente; ele também reconheceu a função do discurso *conversacional*, onde, por exemplo, a recordação ocorre como parte de pessoas falando umas com as outras” (1996, p. 390) [Trad. nossa].²⁹ Eles comentam ainda que, em tais contextos, a proposta de ação comunicativa frequentemente precede a exatidão reprodutiva.

As ações e reproduções da vida cotidiana vêm em grande parte a propósito, e são incidentais para nossas principais preocupações. Nós discutimos com outras pessoas o que nós compreendemos, para que nós possamos avaliar ou criticar, ou comparar nossas impressões com as delas. Não há ordinariamente um esforço direto e laborioso para assegurar a exatidão. Nós misturamos interpretação com descrição, interpolamos coisas não originalmente presentes, transformamos sem esforço e sem conhecimento. (Bartlett, *op. cit.*, p. 96) [Trad. nossa]³⁰

Esses autores consideram intrigante que, ao longo da obra *Remembering*, Bartlett tenha recorrido extensivamente a dados de conversação para desenvolver seus argumentos, sem reconhecer diretamente a fonte de seus *insights* conceituais.³¹ Mas, em seu livro *Thinking*, escrito em 1958, Bartlett reconheceu explicitamente a importância da “conversa” (“*talk*”) como um aspecto fundamental do “pensar de todo dia” (“*everyday thinking*”) ou do “pensar imediato da comunicação” (“*immediate communication thinking*”).

As idéias de Bartlett a esse respeito têm repercussão nos estudos da memória na direção da análise do discurso como forma de compreender como a

recordação é organizada. Na opinião de Middleton e Crook, a “*girada discursiva*” na análise psicológica representa um interessante legado do trabalho desse autor para uma psicologia cultural. Nesse sentido, destacam-se os trabalhos da psicologia discursiva que têm buscado circunscrever a memória como “*recordação conversacional*” (“*conversational remembering*”), isto é, entender a organização social da recordação na conversação. Influenciados por Bartlett e assumindo uma abordagem pragmática de análise do discurso, os autores propõem o “*modelo de ação discursiva*” (“*discursive action model*”), segundo o qual as construções discursivas não devem ser vistas como expressões de estados cognitivos subjacentes aos falantes, mas analisadas no contexto de sua ocorrência como construções situadas e ocasionadas³². “[...] onde, sob quais circunstâncias, e para quais propósitos nós nos engajamos em práticas sociais de recordação? Como tais práticas contribuem para a experiência vivida e questões humanas como as pessoais, sociais, históricas, políticas, e culturais? Que recursos nós usamos? De que formas nós os usamos? O que nós realizamos com eles?” (Middleton, 1997, p. 71) [Trad. nossa].³³

O estudo da memória nessa perspectiva não visa especificar como modelos mentais representariam o conhecimento e a experiência, mas como as pessoas constroem “*versões de eventos passados*” quando falam sobre eles (Middleton e Edwards, 1994). Lembrando Bartlett, as pessoas fazem relatos de eventos passados por toda sorte de razões, nos quais a exatidão é a exceção. Esses autores estão interessados nessa conversação ordinária, da qual fazem parte distorções da recordação, importação de inferências, efeitos de esquemas, *etc.*, analisados como aspectos funcionais e contextuais. Para eles, as versões de eventos são construídas retoricamente, como partes de argumentos (Billig, 1996), e, na maioria das vezes, são conjuntamente elaboradas, havendo a criação de uma versão comum. Seu esforço tem sido na direção do estudo da recordação³⁴ e do esquecimento *inseridos em* práticas sociais, *como* práticas sociais, como construções coletivas e discursivas.

Outro aspecto fundamental da teoria de Bartlett relacionado à questão do significado, presente desde os seus primeiros trabalhos, é o estudo experimental da “*convencionalização*”: investigar como indivíduos e grupos emprestam,

modificam e adaptam materiais estrangeiros. Isso ele fez unindo duas questões comumente separadas – o sentimento e o significado –, através do estudo do uso cultural dos símbolos (Rosa, 1996). O seu objetivo era examinar de que forma materiais estrangeiros a uma dada cultura são empregados; e como esses novos materiais reúnem “tendências para ação” (“*tendencies for action*”)³⁵, produzem emoções, são usados de um modo particular e tornam-se assimilados por um grupo já organizado; enfim, adquirem um novo valor simbólico.

A noção de “convencionalização”, conforme usada por Rivers, refere-se ao processo pelo qual imagens e idéias, recebidas de fora por um certo grupo indígena, acabam assumindo uma forma de expressão ajustada às técnicas e convenções verbais já estabelecidas há longo tempo nesse grupo. Bartlett transpõe esse conceito para a área psicossocial, observando como o material lembrado é modificado, do ponto de vista cultural e ideológico do grupo em que o sujeito que lembra está situado. No “método de escrita pictórica”, por exemplo, observa que os indivíduos reproduzem os materiais menos pelo que eles são em si mesmos, do que pela função de significar algo mais, de comunicar um significado. Bartlett diz que qualquer material apresentado, não prontamente relacionado pelo sujeito com outro material que já teve algum efeito sobre ele, era em geral omitido, o que ele analisa como a necessidade de um “*setting*” (não necessariamente consciente) para a percepção e a recordação. Detalhes que destoavam tendiam a ser omitidos; ou o signo inteiro era assimilado a uma forma mais familiar; detalhes novos ou estranhos tendiam a ser retidos ou mesmo exagerados.³⁶ Ele também tece considerações sobre a relação entre esse processo e o afeto: quando o signo agradava ao sujeito, este era sempre lembrado e mais elaborado.

Bartlett relaciona as modificações pelas quais passa o material assimilado à noção de “*settings* organizados” (“*organised settings*”), cuja construção desempenha um papel fundamental na percepção, no reconhecimento e na recordação. Esses *settings* fazem emergir “fatos de significado” (“*facts of meaning*”).³⁷ Segundo ele, os “*settings* organizados” formam uma base essencial do processo perceptivo, e eles tornam-se mais importantes e empreendem novas funções em processos cognitivos superiormente desenvolvidos. A questão do

significado ganha relevo em sua explicação dos processos psicológicos: “Daí é legítimo dizer que todos os processos cognitivos que têm sido considerados, do perceber ao pensar, são formas nas quais algum ‘*effort after meaning*’ fundamental busca expressão” (Bartlett, *op. cit.*, p. 227) [Trad. e grifos nossos].³⁸ Essa noção de “*effort after meaning*” é usada desde os seus primeiros trabalhos.³⁹ Num sentido lato, diz Bartlett, tal esforço é simplesmente a tentativa de conectar uma coisa que é dada com outra coisa que não ela própria. Trata-se de um processo fundamental de conectar um modelo dado com algum *setting* ou esquema, sendo ao mesmo tempo ativo e inconsciente. Esse processo está presente nas diferentes transformações que sofre o material lembrado, como omissão, importação, convencionalização.⁴⁰ E está relacionado a todos os processos cognitivos. “A recordação é então apenas uma forma especial do problema geral do significado, e ocorre quando o *setting* de um grupo particular de estímulos é tratado e descrito como pertencendo à vida passada do sujeito que lembra” (*Ibid.*, p. 237) [Trad. nossa].⁴¹

Quem trata a fundo a questão do significado, também partindo de dados experimentais, é Vigotski. Nos seus estudos dos processos psicológicos culturais humanos, o *signo*, a *significação* e a *linguagem* ocupam um lugar central. Essa questão está intimamente relacionada ao conceito de “*mediação*”, tal como entendido por Vigotski.⁴² Quanto à sua relação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme já começamos a discutir, a ênfase dos trabalhos vigotskianos situava-se inicialmente numa reação à teoria estímulo-resposta (estimulação direta), considerando-se os signos como “estímulos artificiais”, em oposição aos “estímulos naturais”. Nas discussões acerca dos experimentos realizados por estudiosos do seu grupo – Leontiev, Morozova, Zankov e Yussevich (*apud Vygotsky*, 1991) – ele analisa a mediação semiótica no processo mnemônico estendendo o modelo S – R, interpondo, entre o estímulo e a resposta, o mediador (*signo*), usado como forma de “auxiliar” o controle do comportamento nos casos em que se observava a sua utilização. Nesse momento, Vigotski parece interessado na função de mediação do *signo* (se este é usado ou não como mediador para a memorização) e, como já mencionamos, na relação desse uso com a idade e a capacidade intelectual (que implicam

diferentes formas de participação em instituições e acesso a produtos culturais). Se compararmos essas primeiras explicações aos estudos de Bartlett, podemos dizer que Vigotski está envolvido com a função de mediação do signo, enquanto Bartlett preocupa-se com a maneira como um signo é memorizado pelo sujeito na medida em que este lhe atribua um significado, em função de “*settings* organizados”.

Wertsch considera que, ao longo da investigação de Vigotski, houve uma evolução na noção de “instrumento psicológico”⁴³, para uma “direção mais semioticamente orientada”, e ele passou a enfatizar cada vez mais a natureza significativa e comunicativa dos signos. Essa interpretação mais semioticamente orientada é explicada por Radzikhovskii como tendo origem nos estudos literários e filológicos empreendidos por Vigotski⁴⁴, e ela certamente guiou a sua investigação sobre o significado da palavra, a fala interna e outros instrumentos psicológicos (Wertsch, 1994). Segundo Bakhurst (1994), à medida que Vigotski estudava a função dos signos, foi se tornando *fascinado* pela noção de significado, o que imprimiu mudanças profundas na sua explicação sobre a mediação semiótica, passando a enfatizar a capacidade humana de criar “sistemas simbólicos elaborados” que medeiam a relação homem/mundo. A apropriação desses sistemas simbólicos (trans)forma nossa relação psicológica com a realidade: não nos relacionamos com um mundo físico *bruto*, mas com um mundo *interpretado* pelos outros.

No caso da memória, assim como na análise do funcionamento de outras funções psicológicas humanas, Vigotski passa então a relacionar as *transformações na palavra* e as *transformações no sistema funcional*. A necessidade apontada pelo autor de se estudar a memória em movimento está relacionada com a consideração sobre a crescente *logicização* da memória e com a ênfase no *significado da palavra*. Ele analisa o diferente papel que a memória assume ao longo do desenvolvimento: nos primeiros anos de vida da criança, a memória é uma das funções psíquicas centrais, ao redor da qual as demais organizam-se. O pensamento da criança pequena é, então, fortemente determinado pela sua memória. Um dos exemplos citados por ele refere-se à determinação do conceito nas crianças. Ao lhe perguntarem o que é um caracol,

ela responde que é pequeno, escorregadio e pode ser esmagado com o pé; o que é uma avó, responde que tem um colo macio. O ato de pensar então se dá pela recordação de dados concretos e não ainda pela estruturação lógica; o pensamento infantil é sincrético e dependente da memória. “Para a criança pequena, pensar é recordar” (Vigotski, 1999a, p. 44). Durante o desenvolvimento da criança, perto da adolescência, produz-se uma mudança decisiva, segundo ele. As relações interfuncionais variam, então, em sentido oposto: “[...] se para a criança pequena pensar é recordar, para o adolescente recordar é pensar” (*Ibid.*, p. 46). Memorizar passa a ser estabelecer e encontrar relações lógicas. “De fato, o estudo dessa questão supõe a análise do significado das palavras [...]”, comenta Vigotski, considerando que “[...] as conexões que estão por trás das palavras são radicalmente distintas na criança e no adulto: nas palavras infantis, o significado se constrói de forma distinta do que nas nossas idéias e no significado de nossas palavras” (*Ibid.*, p. 45).

Conforme Vigotski, memória, pensamento e linguagem desenvolvem-se de forma interdependente. A apropriação da palavra pela criança vai produzindo mudanças nas relações interfuncionais.⁴⁵ Tanto na linguagem da criança quanto na do adulto, segundo o autor, há generalização, mas o procedimento que caracteriza a generalização infantil é diferente da do adulto (a primeira é mais apoiada na memória). A ampliação de conexões e as mudanças na generalização estão relacionadas com a *interação social* e a *linguagem*. Vigotski considera que a interação entre crianças e adultos fornece a força motivadora para a ampliação e *logicização*, uma vez que o significado das palavras faz parte da rede de interação verbal social (Vygotsky, 1989). Além disso, a linguagem tem o potencial de ser usada na reflexão abstrata e descontextualizada, sobretudo considerando-se a “descontextualização do significado”.⁴⁶ Assim, para Vigotski, o processo possibilitado pela palavra⁴⁷, pelas suas características, implica necessariamente modificações na memória, em função das transformações das relações entre todos os processos psicológicos. E esse processo é possibilitado pela participação em práticas sociais (ele ressalta as práticas escolares, pelo seu caráter de sistematização). Nesse sentido, sobretudo a ênfase da escolarização formal em usar a linguagem para falar sobre a linguagem contribui para a emergência de

“conceitos científicos”, o que tem uma significação fundante na evolução dos processos psíquicos superiores, já que os conceitos científicos necessariamente envolvem realização consciente, controle voluntário e relação entre signos.

Mesmo nos seus primeiros experimentos, organizados de forma a alterar a lógica S – R, Vigotski já parecia preocupado com as propriedades da palavra. Quando discute se o signo era ou não usado como mediador, ele comenta que as crianças que ainda não haviam entrado para a escola usavam as figuras como cópias diretas da palavra a ser lembrada (por exemplo, invertendo a posição de uma figura em forma de trapézio para que ficasse mais próxima à palavra “balde” a ser evocada), ou faziam uma representação direta ao invés de simbolização mediada (por exemplo, apontando uma mancha amarela na figura de um machado que havia sido dada para que se lembrasse da palavra “sol”). Se pensarmos nessas observações, levando em conta a discussão de Wertsch (1994) sobre as funções da palavra em Vigotski, podemos dizer que nesse momento do desenvolvimento, as crianças estão usando os signos mais como “índices” (e não simplesmente deixando de usá-los como mediadores). Da mesma forma, quando Vigotski analisa a escolha por uma dessas crianças da figura de uma cebola para lembrá-la da palavra jantar e da sua resposta “porque eu como cebola” em vez de fazer a associação inicial, podemos pensar, à luz de suas explicações sobre o desenvolvimento do significado da palavra, que, nesse momento, a criança estabelece mais relações entre signo e “referente” do que entre signos.

Esse lugar ocupado pelo signo, mais fortemente ainda pela palavra, na estruturação da atividade consciente do sujeito, de suas funções psíquicas, tem relação com a escolha feita por Vigotski do “*significado da palavra*” como unidade de análise.⁴⁸ Para ele, a palavra é o “microcosmo da consciência”, desempenha um papel central na consciência como um todo (e não em funções isoladas) e retém as propriedades básicas desse todo (Vygotsky, 1989).

A consciência é refletida na palavra, como o sol é refletido em uma gota d’água. A palavra é relacionada à consciência como um mundo em miniatura é relacionado a um maior, como uma célula viva é relacionada a um organismo, como um átomo ao cosmos. É um mundo em miniatura da consciência. A palavra significativa é um microcosmo da consciência humana. (Vygotsky, 1934 *apud* Wertsch, 1994, p. 194) [Trad. nossa]⁴⁹

Wertsch (1994) considera essa escolha como uma das “fraquezas” de Vigotski, uma vez que esta pode ser uma boa unidade para se analisar a “mediação semiótica da consciência humana”, mas não a “consciência humana em si”. Para o autor, as relações interfuncionais não estão refletidas no significado da palavra, que serviria para analisar a “consciência *mediada*”. Ele adere à proposta de Zinchenko para substituir o “significado da palavra” pela “ação mediada pelo instrumento” (“*tool-mediated action*”) como unidade de análise, baseando-se em grande parte na noção de “atividade”, conforme entendida por Leontiev, uma vez que, em sua opinião, Vigotski não faz uso de muitos aspectos da teoria marxista, mais especificamente da Sexta Tese sobre Feuerbach (Marx e Engels, 1982). Pino (2000), ao contrário, enfatiza a importância desses pressupostos no pensamento vigotskiano, explorados principalmente no seu *Manuscrito* de 1929 (Vigotski, 2000). Wertsch considera que a “ação mediada pelo instrumento” seria um “microcosmo manejável” através do qual a consciência poderia ser estudada. Perguntamo-nos: o que é a consciência *em si*? Como pensar em consciência a partir dos trabalhos de Vigotski sem pensar em mediação semiótica? Nossa posição a esse respeito está de acordo com a de autores como Bakhurst (*op. cit.*), Smolka (2000b) e Pino (2000) que consideram como principal ponto distintivo da abordagem vigotskiana a sua *análise semiótica do funcionamento mental humano*, a centralidade da *significação* na constituição do psiquismo e na ação humana no contexto das práticas sociais.

De fato, o que parece ser considerado ao se privilegiar o *instrumento* é que ele engloba a linguagem, ou seja, que a linguagem é um tipo de instrumento, o que repousa sobre uma ênfase na analogia entre os dois destacada por Vigotski a partir das idéias de Hegel e Marx: a função mediadora. Smolka (1995) problematiza a consideração da linguagem como instrumento, a partir da obra de Vigotski, por muitos autores da perspectiva histórico-cultural, e analisa possíveis interpretações das elaborações vigotskianas (em virtude de ambigüidades, nuances...): o signo como estímulo instrumental, a linguagem como meio ou instrumento no processo de comunicação, a linguagem como função, a função mediadora do signo, *etc.* No entanto, a autora observa que, na referência feita por Vigotski ao signo como instrumento, pode-se considerar a linguagem como “ação” e

não simplesmente “meio”, mas “modo de ação”. Embora essa elaboração não traga especificidade à obra vigotskiana (e.g. é tratada nas obras de Austin e Piaget), segundo Smolka, Vigotski vai além do caráter instrumental da linguagem, na consideração do movimento dialético produção/produto via análise marxista, e na ênfase especial ao processo de significação a partir desse movimento dialético.

Se a noção de instrumento aparece como fundamental, ela não é de modo algum suficiente para dar conta da complexidade, da dinamicidade e das peculiaridades da linguagem. A simples utilização de instrumentos não caracteriza a atividade especificamente humana, dado que os animais também usam instrumentos. Mas é a produção, enquanto trabalho material e simbólico, significativo, enquanto atividade prática e cognitiva, que distingue e instaura a dimensão histórica e cultural. São os interstícios dessa produção que Vygotsky problematiza. É para o homem produtor de signos, de cultura, que Vygotsky olha. É sobre o homem, que fala, que pensa, que significa, que ele se indaga. E sobre o que o falar faz com o homem. (Smolka, 1995, p. 13)

A autora acrescenta que a ênfase no instrumento como meio e modo de ação não abrange a especificidade da linguagem como “atividade constitutiva” e “produto resultante das práticas sociais”. E que, se o *caráter constitutivo da linguagem* não é explorado ou sistematizado na obra de Vigotski, ele levanta indagações que nos remetem a essa questão, em especial em seu texto de 1934 (Vygotsky, 1989). Ele critica a psicologia da época por não ter enfrentado a questão do pensamento verbal e explora a “dinâmica pensamento/palavra” em suas múltiplas nuances: aborda as relações palavra/som/significado/sentido; anuncia a complexidade e a incompletude da linguagem, falando da não-coincidência entre sujeito gramatical e sujeito psicológico, entre palavra e coisa, palavra e pensamento... (Smolka, 1995).

O pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala. Não é só expressão que encontra na fala; encontra a sua realidade e a sua forma. (Vygotsky, 1989, p. 109)

Por trás das palavras existe a gramática independente do pensamento, a sintaxe dos significados das palavras. (*Ibid.*, p. 111)

Os significados das palavras são formulações dinâmicas, e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona. (*Ibid.*, p. 107-108)

Só quando este desenvolvimento se completa é que a criança se torna de fato capaz de formular o seu próprio pensamento e de compreender a fala dos outros. Até então, a sua utilização das palavras coincide com a dos

adultos em sua referência objetiva, mas não em seu significado. (*Ibid.*, p. 112)

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. (*Ibid.*, p. 131)

As múltiplas nuances que o autor explora na análise da relação entre pensamento e palavra podem ser estendidas para a questão da memória, uma vez que ele não vê os processos psicológicos separadamente. Voltando aos autores que privilegiamos nesta parte do trabalho, podemos dizer que o *caráter constitutivo da linguagem* é mais forte em Vigotski do que em Bartlett e Halbwachs, mais particularmente do que no primeiro, assim como o caráter constitutivo dos aspectos sociais.

O papel da linguagem com relação à constituição da memória é tratado de forma explícita apenas em duas situações no livro de Bartlett ao qual nos referimos. Ele faz referência (embora com ressalvas) à consideração de Janet, de que os seres humanos, diante das circunstâncias adversas, têm sido obrigados a inventar formas especiais de lidar com elas, sendo a mais importante dessas formas a utilização de objetos ausentes. Para ele, o desenvolvimento de órgãos receptores à distância está diretamente relacionado a isso, e a memória é uma “solução triunfante” para o problema. Essa necessidade de lidar com objetos ausentes, segundo Janet, torna-se aguda somente em uma situação social; e isto é porque o desenvolvimento, ou “invenção”, da memória é inextricavelmente ligado a alguma forma de conduta aberta e especialmente ao uso da linguagem. Mais tarde, ao argumentar a favor da superioridade das palavras sobre as imagens, Bartlett afirma: “Elas são os principais *instrumentos* do processo de pensamento, pois no último nós encontramos o esforço de lidar com situações independentemente do lugar e do tempo de sua ocorrência [...]. Palavras são a melhor de todas as invenções humanas para *melhorar* reações de distância” (*op. cit.*, p. 304) [Trad. e grifos nossos].⁵⁰ Se em Janet, conforme analisa ele, a linguagem tem um papel na *invenção* da memória, em Bartlett ela assume um papel mais *instrumental*.

Halbwachs (1952), no capítulo *Le langage et la mémoire*, traz duas situações em que o campo da memória se estreita: o sonho e a afasia. Considerando que, mesmo nos sonhos, mantemos relações de tempo e espaço,

símbolos, representações próprios dos quadros sociais dos grupos de que fazemos parte, Halbwachs se pergunta sobre o papel da linguagem no sonho: a linguagem interior dos sonhos tem uma influência no seu curso? Se os homens que dormem não param de falar interiormente, em que consiste essa linguagem? Para ele, a incoerência dos sonhos deve-se à desordem da linguagem interior. “O homem que dorme escapa ao controle da sociedade” (Halbwachs, 1952, p. 57) [Trad. nossa].⁵¹ Citando Kussmaul, ele compara essa linguagem à dos loucos: confusão de pensamentos, mistura insensata de palavras reunidas por assonância, aliteração, rima, rodopiando no espírito... As perturbações da linguagem nos sonhos não se pareceriam com as da afasia? Na parafasia, as palavras são despertadas na memória por uma forma de significação, sem que na frase elas estejam em seu lugar. Se nós não entendemos certas situações de nossos sonhos, segundo Halbwachs, é que embora neles a ação da sociedade se faça sentir e a linguagem esteja presente, os vínculos são mais frouxos, e quando no estado de vigília tentamos entendê-los, é com a ajuda das noções comuns dos homens do nosso grupo. Mas se somos capazes de contá-las e interpretá-las é porque os dados coletivos que a língua sempre traz em si entram até mesmo no sonho. Essa dependência da linguagem é mais visível ainda na observação das dificuldades de linguagem e de memória nos afásicos.

Se a perda ou a alteração da linguagem torna para eles mais ou menos difícil de evocar e de reconhecer as lembranças de toda natureza, nós podemos dizer que a memória em geral depende da palavra. Pois que a palavra só se concebe no interior de uma sociedade, nós temos ao mesmo tempo demonstrado que à medida que ele cesse de estar em contato e em comunicação com os outros, um homem torna-se menos capaz de se lembrar. (*Ibid.*, p. 64) [Trad. nossa]⁵²

Considerando a perturbação profunda da inteligência causada nesses casos, devido às alterações da linguagem, ele afirma “[...] que a linguagem não é simplesmente um instrumento do pensamento, que ela condiciona todo o conjunto de nossas funções intelectuais” (*Ibid.*, p. 68) [Trad. nossa].⁵³ Segundo Halbwachs, nós só compreendemos os outros e a nós mesmos em função da significação convencional da linguagem, a “função coletiva por excelência do pensamento”. Ele considera que o que falta ao afásico são menos as lembranças do que o poder de

repô-las em um quadro, o qual permite que o sujeito se coloque do mesmo ponto de vista dos outros membros de seu grupo e possa responder às suas perguntas.

Embora distintas, as situações do sonho e da afasia guardam um aspecto estreitamente solidário – o afrouxamento da relação com as convenções verbais –, para o autor, “o quadro mais elementar e mais estável da memória coletiva”.

Se Bartlett aponta para as transformações nos signos em função dos significados convencionalizados; se Halbwachs e Bartlett analisam o vínculo entre as convenções sociais/verbais e a lembrança; se Halbwachs assume o lugar preponderante da linguagem no processo de rememoração... dos três autores, é Vigotski quem mais vai perseguir apaixonadamente as possíveis bifurcações desse labirinto...

Nos primeiros trabalhos ignorávamos que o significado é próprio do signo. < “Mas há um tempo para recolher as pedras e outro para espalhá-las.” (Eclesiastes).> Partíamos do princípio da constância do significado, e para isso despejávamos este, tirando-o do parêntese. Mas já nas primeiras investigações o problema do significado estava implícito. Se antes nossa tarefa era mostrar o que havia de comum entre o “nó” e a memória lógica, agora consiste em mostrar a diferença que existe entre eles. De nossos trabalhos depreende-se que *o signo modifica as relações interfuncionais.* (Vigotski, 1996, p. 175-176)

Perseguindo as não-coincidências do significado – significado e “significado lógico”, significado e palavra, significado e pensamento... – Vigotski vai refinando as suas análises. Alguns pontos são apenas indicados. Em anotações de seus comentários durante uma reunião de trabalho, temos um indício desse refinamento num exemplo citado por ele, ao falar da não-coincidência entre pensamento e significado:

É preciso encontrar uma determinada construção de significados para expressar o pensamento. [Texto e subtexto.] Explicação. Isto pode ser explicado no exemplo da amnésia. É possível esquecer:

- a) o motivo, a intenção;
- b) o que, precisamente? (o pensamento?);
- c) o significado através do qual eu queria me expressar;
- d) a palavra.

“*O pensamento realiza-se na palavra.*” Dificuldade de levá-lo a cabo. <Impossibilidade de expressar o pensamento diretamente. Graus de amnésia – graus de atuação mediada (transição) do pensamento à palavra – graus de atuação mediada do pensamento através do significado.> (*Ibid.*, p. 184)

A memória, a amnésia (o esquecimento) explicadas pela mediação do signo, pelo que este *significa*. Pensamos nas múltiplas possibilidades que a noção de significado e a consideração da linguagem como constitutiva podem abrir para o estudo da memória. Relações sociais que se tornam processos mentais, com múltiplos movimentos, múltiplos sentidos (in)determinando modos de (signific)ação. Para o outro / com o outro. Para si mesmo / consigo mesmo.

Nessa perspectiva, nossas funções psíquicas têm origem social, estrutura mediada e baseiam-se nos significados construídos nas nossas relações com os outros, historicamente. Se as elaborações de Vigotski apontam para a internalização das funções sociais e da linguagem (em especial em suas análises da fala interna – Vygotsky, 1989), a noção de “diálogo” de Bakhtin expande essa questão. Ambos, Halbwachs e Vigotski, falam da impossibilidade do pensamento sem palavras: “Quando nós não dispomos mais de palavras, é como se as articulações do pensamento estivessem rompidas” (Halbwachs, 1952, p. 75) [Trad. nossa].⁵⁴ “O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (Vygotsky, 1989, p. 108). Mas é Bakhtin quem teoriza sobre como essas palavras (dos outros) compõem o (meu) pensamento e a (minha) palavra. Assim como Vigotski, Bakhtin também considera a natureza social, semioticamente mediada dos processos psicológicos, da consciência humana. Para ambos os autores, a linguagem é constitutiva, e os signos, em processos de interação social, formam a “consciência individual”. Bakhtin (1992) relaciona o “domínio dos signos” ao “domínio do ideológico”, num processo dialético de constituição das “consciências individuais” (formadas de signos) e da “cadeia ideológica”.

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. [...] Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. (Bakhtin, 1992, p. 35-36)

O autor enfatizou a natureza dialógica da fala interna mais do que Vigotski. Este analisou algumas propriedades da fala interna que implicam a noção de

diálogo e a diferença entre discurso monológico e dialógico (Wertsch, 1994), mas, para Bakhtin, qualquer discurso é dialógico. Sua noção de linguagem e de consciência constrói-se sobre o princípio do “*dialogismo*”. Se Bakhtin não chega a tematizar especificamente a questão da memória, as suas elaborações não só complementam as dos autores comentados, mas nos possibilitam ampliar / lançar novas indagações (sobre) a questão do caráter constitutivo da linguagem, da significação nos processos psíquicos humanos.

Quando reolhamos para a consideração da memória como inserida nas práticas sociais, como forma de prática social, pensamos que as perspectivas de Vigotski e Bakhtin nos possibilitam ampliar o sentido de *práticas*, indo além da noção de linguagem como ação e concebendo-a como *(inter)ação*, *(signific)ação*, na sua dinamicidade dialética e na sua historicidade. Essas abordagens sobre a constituição sócio-cultural da vida mental nos sugerem, conforme afirma Smolka (1997a), que a dimensão psicológica não pode ser separada da significação e do discurso, uma vez que a palavra, para esses autores, é o *signo por excelência*. Nesse sentido, o discurso não está apenas *situado* em termos interacionais e institucionais, mas possui uma historicidade dialética. Quando falamos em práticas, não mencionamos apenas as práticas relacionadas ao contexto de uma enunciação específica, mas nos remetemos às *significações históricas que (se) transformam (n)essas práticas*. E o discurso, nessa perspectiva, não *desempenha ações*, mas *constitui ações significativas*. “Consideramos a linguagem não só como ação, mas como significação, ação de significar, *atividade constitutiva* (Franchi, 1977). Concebemos o discurso não só como discurso situado, contextualizado, em que se analisam versões de fatos ou eventos em termos de efeito retórico ou argumentativo; concebemos o discurso com produção histórica de signos e sentidos” (Smolka, 1997a, p. 104).

Notas:

¹ Prolongando e redimensionando as idéias de Durkheim sobre a preexistência do social ao individual, Halbwachs, da escola sociológica francesa, dedicou-se em grande parte ao estudo do que ele denominou “quadros sociais da memória”. Bartlett fazia parte (mais tarde, tomando-se diretor) do laboratório de psicologia experimental da Universidade de Cambridge, Inglaterra. Seus primeiros trabalhos foram

dedicados ao estudo psicológico de questões antropológicas, no que havia grande influência de Rivers e de suas expedições na Melanésia e Índia. Vigotski coordenou um trabalho coletivo de autores russos que visava o estudo científico da consciência, a consolidação da psicologia como ciência e o estabelecimento de uma psicologia com base nos pressupostos marxistas sobre a constituição do homem no processo histórico, no processo de trabalho, enfatizando o seu caráter social e mediado. O estudo sobre a memória relacionada a outras funções psicológicas era central na sua teorização sobre a gênese social da mente humana.

² Bergson (1990) expõe a tese fundamental da existência de dois tipos diferentes de memória, irreduzíveis um ao outro: a “memória hábito” que é função do cérebro e que pode ser exercitada; e outra que é uma atividade espiritual, a “memória pura”, em que o cérebro participa enquanto um instrumento suficiente para sua manifestação.

³ Para enfatizar o caráter ativo e relacional dos processos psicológicos, Bartlett preferia as formas “remembering”, “perceiving”, “imaging”, “thinking”.

⁴ “Memory certainly presupposes the activity of attention, perception, and comprehension. Perception necessarily takes in that same function of attention, recognition, or memory, and comprehension. However, in previous as well as contemporary psychology this obviously correct idea of the functional unity of consciousness and the indissoluble connection of the various forms of its activity has remained on the periphery.”

⁵ Essa noção é mais amplamente tratada do ponto de vista neuropsicológico por Luria (1980, 1992).

⁶ Esses experimentos eram realizados com sujeitos de diferentes idades e níveis intelectuais (crianças antes da entrada na educação formal e crianças em idade escolar; pessoas entre cinco e vinte e sete anos; pessoas portadoras de deficiência mental) (Vygotsky, 1991).

⁷ Da maioria dos experimentos de Bartlett, participaram sujeitos com alto grau de instrução (universitários ou pós-graduandos). Apesar dos seus sujeitos serem, em grande parte, ingleses, há também indianos (residentes na Índia); e ele faz referência às diferenças na forma de recordação de grupos indígenas (Bartlett, 1977).

⁸ Esses estudos não se baseiam em resultados de experimentos, mas em reflexões, a partir de sua própria experiência, de relatos ou memórias de outras pessoas (faladas ou escritas, como a *Vie de Henri Brulard*, de Stendhal) (Halbwachs, 1952, 1990).

⁹ Bartlett não tematizou o desenvolvimento da memória no decurso da vida do sujeito. Halbwachs (1952, 1990) trata da diferença entre a memória da criança, do adulto e do velho, mas não nos parece que ele considere que essa diferença chega a implicar um funcionamento diferente, mas diferentes relações que o ser humano estabelece com os grupos sociais ao longo da vida.

¹⁰ Na sua tese de 1913 – *La classe ouvrière et les niveaux de vie* – Halbwachs formou a idéia de que o homem se caracteriza essencialmente por seu grau de integração no tecido das relações sociais e a sociedade, longe de uniformizar os indivíduos, diferencia-os: à medida que os homens “[...] multiplicam suas relações [...] cada um deles toma cada vez mais consciência de sua individualidade” (Alexandre, 1990, p. 22).

¹¹ “[...] très certainement, le plus grand nombre de nos souvenirs nous reviennent lorsque nos parents, nos amis, ou d’autres hommes nos les rappellent. On est assez étonné lorsqu’on lit les traités de psychologie où il est traité de la mémoire, que l’homme y soit considéré comme un être isolé. Il semble que, pour comprendre nos opérations mentales, il soit nécessaire de s’en tenir à l’individu, et de sectionner d’abord tous les liens qui le rattachent à la société de ses semblables. Cependant c’est dans la société que, normalement, l’homme acquiert ses souvenirs, qu’il se les rappelle, et, comme on dit, qu’il les reconnaît et les localise.”

¹² “Il fallait montrer [...] que les cadres collectifs de la mémoire ne sont pas constitués après coup par combinaison de souvenirs individuels, qu’ils ne sont pas non plus de simples formes vides où les souvenirs, venus d’ailleurs, viendraient s’insérer, et qu’ils sont au contraire précisément les instruments dont la mémoire collective se sert pour recomposer une image du passé qui s’accorde à chaque époque avec les pensées dominantes de la société.”

¹³ O termo “setting” é de difícil tradução para o português, implicando um conjunto de circunstâncias e condições, num contexto dinâmico de relações.

¹⁴ Rosa (1996) sugere que os textos iniciais de Bartlett (estudos psicológicos de questões antropológicas) estejam mais socialmente orientados e que os seus demais trabalhos tenham uma marca cognitivista. Segundo o autor, no livro de 1923 – *Psychology and Primitive Culture* – ele criticou a dissolução do indivíduo em um conjunto de processos psicológicos. Em um comentário ao artigo de Rosa, Middleton e Crook (1996) argumentam a favor da consideração de uma abordagem sócio-cultural ao longo da obra de Bartlett. Eles

consideram que o livro de 1932 – *Remembering: a study in Experimental and Social Psychology* – tem sido amplamente reconhecido, tanto pela psicologia social quanto pela cognitiva, e que, entre este e seus escritos iniciais, há uma continuidade. Acrescentam que Bartlett oferece um desafio para a divisão apresentada na caracterização de Wundt entre funções mentais básicas e superiores, e que seu programa de pesquisa, comparado aos propósitos de Vigotski e Luria, visa eliminar tal dualismo através da análise da organização cultural na atividade humana consciente.

¹⁵ “[...] accurate recall is the exception and not the rule.”

¹⁶ Por exemplo, no “método de descrição”, ele usou desenhos com rostos de oficiais do exército ou marinha, uma vez que o experimento ocorreu no início da Primeira Guerra, época em que havia um grande interesse por parte dos sujeitos pelo serviço militar.

¹⁷ Bartlett recorre ao termo de Head, que era contrário à noção de imagens ou traços individuais, definindo-o como uma organização ativa de reações ou experiências passadas. Ele decide usar esse termo e o faz ao longo da obra, embora reconheça os problemas implicados. O melhor, segundo Bartlett, seria “*setting* organizado” (“*organised setting*”), que às vezes ele usa no lugar de “esquema” (*op. cit.*, p. 201). Middleton e Crook (*op. cit.*) analisam que o termo “*organised setting*” definiria bem a noção do autor, que não vê o esquema como uma característica uniforme da mente.

¹⁸ Termo que ele toma emprestado de Ribot (Halbwachs, 1952, p. 125), de difícil tradução para o português. Consta no dicionário *Le Micro Robert* (Rey, 1988, p. 880) a seguinte definição da expressão “*point de repère*”: “objeto ou lugar preciso reconhecido e escolhido para se orientar, se reencontrar (no espaço ou no tempo)” - “objet ou endroit précis reconnu et choisi pour s’orienter, se retrouver (dans l’espace ou dans les temps)”.

¹⁹ “Nos souvenirs ne seraient pas [...] images séparées, enfilées les une à la suite des autres comme les perles d’un collier.”

²⁰ Consideramos que os termos usados pelos autores (que refletem uma forma de pensar) – “quadros”, por Halbwachs; “esquema”, mais por Bartlett do que por Halbwachs; “sistemas”, por Vigotski – podem ser indícios de uma visão estruturalista. No caso de Halbwachs, um estruturalismo marcadamente social. Vigotski ameniza o termo com o adjetivo “funcional” ou “interfuncional” que imprime uma característica de dinamicidade e movimento. Segundo Pino (2000), o emprego do termo “função” por Vigotski distancia-se das teorias funcionalistas e estruturalistas, pelo peso do *cultural* atribuído pelo autor. Consideramos também a perspectiva dialética da noção de desenvolvimento que permeia as características de movimento e dinamicidade às quais Vigotski se refere.

²¹ “D’une manière générale, un événement interne de ce genre ne devient un point de repère pour nous que dans la mesure où nous le mettons en rapport avec des époques ou des lieux qui sont des points de repère pour le groupe.”

²² “The bias constructs the special persistent features of group culture, its technical and religious practices, its material art, its traditions and institutions; and these again, once they are established, become themselves direct stimuli to individual response within the group.”

²³ Note-se o adjetivo “cultural” na denominação de sua lei. Segundo Pino (2000), apesar dos termos “social” e “cultural” apresentarem-se com um caráter excessivamente genérico na obra de Vigotski e demandarem um aprofundamento e circunscrição no contexto teórico em que são utilizados, representam categorias fundamentais no seu pensamento e na sua concepção de desenvolvimento. O “social” e o “cultural” mantêm, conforme o autor, uma relação dialética na obra de Vigotski, uma vez que a emergência da cultura só foi possível sobre as bases de uma “sociabilidade natural” e as formas de sociabilidade humana emergiram na cultura; constituem “produções culturais”.

²⁴ Vigotski considera a existência de duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento no homem – os processos ou funções elementares e os superiores – que se cruzam em um momento da ontogênese. Essa análise reflete a distinção entre “natural” e “cultural”, a qual, segundo alguns autores (e.g. Wertsch, 1994; Bakhurst, 1994), está insuficientemente explicitada nos trabalhos de Vigotski. Pino (2000) sugere que, ao considerar que as funções elementares adquirem uma nova forma com a emergência das funções superiores, sendo incorporadas na *história* humana, Vigotski não segue a via do dualismo, mas propõe a sua superação.

²⁵ Em trabalho anterior (Braga, 2000), problematizamos essa questão da divisão entre os dois tipos de memória (também discutida em John-Steiner e Souberman 1991, no posfácio da obra de Vigotski, *A formação social da mente*). Naquela ocasião, enfocamos a impossibilidade de uma memorização natural entre os seres humanos que, ao nascer, já pertencem a um mundo significado pelo outro.

²⁶ Por exemplo, ele faz referência a um experimento desenvolvido por Leontiev, no qual sujeitos de cinco a vinte e sete anos poderiam usar cartões coloridos para os auxiliarem na realização da atividade (Vygotsky, 1991). Foi observado que as crianças que ainda não freqüentavam a escola não foram capazes de controlar o seu comportamento com a ajuda dos cartões (que não adquiriam a função instrumental); entre as crianças em idade escolar, o uso dos mesmos aumentou a eficácia da atividade; e entre os adultos, a diferença entre o número de erros nas tarefas com e sem cartões diminuiu.

²⁷ A consideração da dimensão social, do papel do outro, assume em Halbwachs e, mais fortemente, em Vigotski um caráter *constitutivo*. Em Bartlett, parece-nos mais apropriado falar em determinação ou influência determinante dos fatores sociais (em meio a outros fatores, individuais ou que mesclam uma origem semi-social/semi-individual), tanto que ele vai usar a expressão “*sugestão social*” (“*social suggestion*”) [grifo nosso]. Em Halbwachs, ainda podemos perceber a manutenção de indivíduos e grupos como *todos* separados, embora com a consideração de que a origem das referências, idéias, hábitos, etc. está no grupo social. Parece-nos, ainda, que é como se o grupo estivesse *lá*, para que o indivíduo dele se *alimentasse* e pudesse se desenvolver. Já, em Vigotski, a constituição social da consciência humana está presente como princípio fundador. O desenvolvimento de cada indivíduo e a interação social estão íntima e dialeticamente intrincados.

²⁸ Bosi (1994) comenta sobre a importância da linguagem e das convenções verbais nos estudos de Bartlett e Halbwachs. Os aspectos discursivos dos estudos de Bartlett são analisados em Middleton e Crook (*op. cit.*). Quanto ao pensamento de Vigotski, a questão da linguagem tem sido amplamente discutida, desde a última década (e.g. Pino, 1991; Smolka, 1991, 1995; Wertsch, 1994).

²⁹ “[...] Bartlett clearly recognized the importance of studying how we put experience into words, and the significance of conventional symbols in conscious activity, he also recognized the function of conversational discourse, where, for example, remembering occurs as part of people talking with one another.”

³⁰ “The actions and reproductions of daily life come largely by the way, and are incidental to our main preoccupations. We discuss with other people what we have seen, in order that we may value or criticise, or compare our impressions with theirs. There is ordinarily no directed and laborious effort to secure accuracy. We mingle interpretation with description, interpolate things not originally present, transform without effort and without knowledge.”

³¹ A citação anterior, também usada por Middleton e Crook em seu artigo, é uma das raras vezes em que Bartlett se refere diretamente à questão, embora ela possa ser intuída da obra como um todo.

³² O discurso é focalizado nessa perspectiva como uma construção “ocasionada” ou “situada” (em termos de interações e instituições), retórica, argumentativa e, lembrando Austin, orientada para a ação: “O discurso *desempenha* ações ou práticas de vários tipos – acordos, culpas, convites, manifestações de neutralidade, etc.” (Edwards e Potter, 2001, no prelo) [Trad. nossa]. “Discourse performs actions or practices of various kinds – agreements, blamings, invitations, displays of neutrality, and so on.”

³³ “[...] where, under what circumstances, and for what purposes do we engage in social practices of remembering? What do such practices contribute to lived experience and human affairs as personal, social, historical, political, and cultural? What resources do we use? In what ways do we use them? What do we accomplish with them?”

³⁴ Inclusive, seguindo Bartlett, esses autores, também ingleses, preferem o termo “*remembering*”.

³⁵ Tendências que determinam a ação humana, entre elas, as tendências inatas, que Bartlett considera como tomando uma forma particular em cada cultura, por suas instituições, hábitos e costumes. “Por tendência, então, eu quero dizer uma indução ativa para um dado modo de resposta – seja cognitiva, afetiva, ou expressa em movimento corpóreo definido – que surge quando um indivíduo é trazido em contato com uma situação e ocupa-se dela” (Bartlett, 1923 *apud* Rosa, *op. cit.*, p. 363) [Trad. nossa]. “By tendency, then, I mean an active prompting towards a given mode of response – whether cognitive, affective, or expressed in definite bodily movement – which arises when an individual is brought in touch with a situation and attends to it.”

³⁶ Bartlett compara esse processo que acontece com os indivíduos com o que acontece em culturas e historicamente. O que ele considera o exemplo mais impressionante de convencionalização são os signos da linguagem escrita que, em praticamente todos os casos, começam por figuras realísticas que gradualmente tornam-se signos convencionais não-representacionais (como as formas originais do alfabeto) (Bartlett, *op. cit.*).

³⁷ O significado, para Bartlett, vai além do contexto visual e da “situação psicológica”. Quando alguns elementos são percebidos e lembrados e outros não, essa dominância é determinada por fatores da natureza de “tendências ativas” (algumas individuais, como temperamento, caráter e certos interesses; outras,

compartilhadas, como interesses, sentimentos, convenções e ideais determinados pelo grupo). As tendências tornam-se convencionalizadas e estabelecidas por todas as partes de um grupo social, com propensão a serem expressadas em cada membro do grupo.

³⁸ "Hence it is legitimate to say that all the cognitive processes which have been considered, from perceiving to thinking, are ways in which some fundamental 'effort after meaning' seeks expression."

³⁹ A expressão "effort after meaning" pode ser entendida como o esforço para construir um significado, um esforço em busca de um significado.

⁴⁰ Um dos exemplos interessantes citados pelo autor, no caso do processo de convencionalização, foi que a máscara oriental usada como um signo num experimento com adultos ingleses progressivamente perdeu suas características e logo tornou-se um tipo convencional de rosto ocidental (Bartlett, *op. cit.*).

⁴¹ "Remembering is thus only one special form of the general problem of meaning, and occurs when the setting of a particular group of stimuli is treated and described as belonging to the past life of the remembering subject."

⁴² Esse conceito fundamental para Vigotski já foi comentado neste trabalho, que pretende enfocá-lo principalmente no que se relaciona à questão da memória. Para uma discussão mais abrangente sobre o conceito de mediação semiótica em Vigotski, ver, por exemplo, Pino (1991), Wertsch (1991, 1994), Smolka (2000b).

⁴³ Vigotski também chamava o signo de "instrumento psicológico", comparando-o ao "instrumento técnico" ou simplesmente instrumento, quanto à sua função mediadora, e distinguindo-os principalmente quanto à direção da orientação (o instrumento, para o controle da natureza; o signo, para o controle do próprio indivíduo) (Vygotsky, 1991). Mas, conforme analisa Smolka (1995, 2000b), as diferenças básicas entre os dois merecem ser ressaltadas.

⁴⁴ O primeiro trabalho de Vigotski foi uma análise de Hamlet, de Shakespeare – *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* –, no âmbito da teoria literária (Vigotski, 1999b). Em 1925, ele publicou *A psicologia da arte* (Vigotski, 1998). São reconhecidas as influências no pensamento do autor da semiótica e da poesia russas, bem como da lingüística, mais especialmente do formalismo russo, com relação ao qual há também discordâncias. Estas participam na constituição da noção de mediação semiótica de Vigotski, a qual, em muitas análises realizadas sobre o seu trabalho, fica restrita à influência da explicação de Pavlov sobre o "segundo sistema de sinais" (*cf.* Werstch, 1994).

⁴⁵ A respeito da problematização sobre o desenvolvimento dos conceitos na criança, ver Vygotsky, 1989; Wertsch, 1994; Fontana, 1996.

⁴⁶ Wertsch (1994) faz uma análise crítica dessa questão em Vigotski.

⁴⁷ Para o autor, a palavra continua a se desenvolver, depois da primeira vez em que ela é usada pela criança (Vygotsky, 1989).

⁴⁸ Criticando a divisão da psicologia do início do século, o autor propõe o estudo da consciência (em sua organização dinâmica e dialética) através da análise em unidades, não em elementos (Vygotsky, 1989).

⁴⁹ "Consciousness is reflected in the word, as the sun is reflected in a droplet of water. The word is related to consciousness as a miniature world is related to a large one, as a living cell is related to an organism, as an atom to the cosmos. It is a miniature world of consciousness. The meaningful word is a microcosm of human consciousness."

⁵⁰ "They are the main instruments of the thinking process, for in the latter we find the effort to deal with situations independently of the place and time of their occurrence [...]. Words are the best of all human inventions for perfecting distance reactions."

⁵¹ "L'homme qui dort échappe au contrôle de la société".

⁵² "Si la perte ou l'altération du langage leur rend plus ou moins difficile d'évoquer et de reconnaître des souvenirs de toute nature, nous pourrions dire que la mémoire en général dépend de la parole. Puisque la parole ne se conçoit qu'à l'intérieur d'une société, nous aurons en même temps démontré que dans la mesure où il cesse d'être en contact et en communication avec les autres, un homme devient moins capable de se souvenir."

⁵³ "[...] que le langage n'est pas simplement un instrument de la pensée, qu'il conditionne tout l'ensemble de nos fonctions intellectuelles".

⁵⁴ "Quand on ne dispose plus de mots, c'est comme si les articulations de la pensée s'étaient rompues."

Capítulo 2

Memória e narrativa: possibilidades de abordagem

Memória e narrativa – algumas contribuições teóricas

A consideração de que o sujeito e sua memória constituem-se nas práticas sociais, na teia do discurso, no processo inescapável de produção de sentidos, levou-nos a pensar nessa constituição em termos da *narrativa*. Ela é uma das formas de lembrarmos o passado, de falarmos sobre nossas lembranças. As histórias que cotidianamente contamos e ouvimos contar, histórias tecidas e retecidas como o manto de Penélope, ou desfeitas... participam da dinâmica de nossa existência, do conhecimento que temos do mundo e de nós mesmos.

O contar histórias faz parte de nossa tradição. Remonta a Scherazade e a Ulisses, o ardiloso viajante que, segundo Todorov, adia o regresso para ter o que contar... “Existem dois Ulisses na *Odisséia*: um que vive as aventuras; outro, que as conta. [...] Se Ulisses leva tanto tempo para chegar ao seu país é porque não é esse o seu mais profundo desejo: o seu desejo é o do narrador [...]. Ora, o narrador deseja contar. Ulisses não quer voltar a Ítaca para que a história possa continuar” (1979, p. 78).

O contar histórias também está presente nos estudos sobre a memória que privilegiamos no capítulo anterior.

Bartlett (*op. cit.*) fez uso da reprodução de histórias como um de seus métodos de pesquisa. Entre elas, um conto folclórico norte-americano¹ foi

escolhido como material a ser recordado por sujeitos, na sua maioria, ingleses, com elevado grau de instrução, que pertenciam a um meio sócio-cultural extremamente diferente do narrado. Ele analisou, nas reescritas das histórias após períodos variados de tempo, as situações em que ocorriam alterações (diminuições, omissões, importações, racionalizações, convencionalizações, etc.), relacionadas ao profundo processo de reconstrução que caracteriza a recordação. Essas transformações ocorriam principalmente em passagens que traziam elementos sobrenaturais que fugiam ao que, no grupo a que pertenciam os sujeitos, era considerado *racional*, coerente. Muitos fatores foram relacionados às transformações no material recordado: o significado da guerra na vida dos sujeitos, o plano ou esquema de história, o esforço para construir um significado do material ("*effort after meaning*"), elos de conexão entre o contexto social da história e o dos sujeitos, interesses e peculiaridades do indivíduo.

Halbwachs (1990) contou inúmeras histórias de sua própria vida, relatos contidos em livros de memórias ou contados por amigos para elucidar a sua teoria dos quadros sociais. Como uma história da infância de Benvenuto Cellini, em suas *Memórias*, acontecida quando este tinha três anos e pegou um escorpião, julgando tratar-se de uma lagostinha. Uma imagem que se situa no quadro da família porque ali estava inserida desde o início e de onde jamais saiu, conforme explica o autor. Ou o relato de uma de suas primeiras lembranças relacionadas a um acontecimento nacional – o enterro de Victor Hugo – para explicar a relação entre a memória pessoal e a memória histórica. Como a memória da criança está circunscrita à família e a pequenos grupos, somente mais tarde ela é capaz de localizar historicamente suas lembranças. Em outro momento, Halbwachs diz que, mesmo os sonhos, quando estamos mais afastados das convenções, constróem-se como uma narrativa, com um tema central que une as imagens: "Apesar de sua incoerência, muitos sonhos oferecem uma série de acontecimentos, de palavras, de gestos que é possível contar depois como histórias isoladas" (1952, p. 56) [Trad. nossa].²

Durante um dos experimentos do grupo de Vigotski, as crianças podiam escolher desenhos para ajudá-las na memorização de palavras e, depois, deveriam explicar por que escolheram aqueles desenhos. Uma delas escolheu o desenho de

um camelo para recordar a palavra “morte”, explicando que o camelo estava em um deserto em que se morria de sede. Outra criança escolheu o desenho de um caranguejo na praia para lembrá-la da palavra “teatro” e disse que o caranguejo passava o dia todo olhando para uma bonita pedra como se estivesse em um teatro. Vigotski analisou que o desenho (como produção humana, com o estatuto de signo) podia levar à recordação, como se fosse um argumento, e que a palavra a ser recordada estava no lugar da conclusão. A esse respeito, Bakhurst comentou: “Isto sugere que se deva ver a estrutura da memória mediada como *narrativa*, fornecendo seus resultados em virtude do significado dos recursos mediacionais empregados, e não como diretamente causal. Recordamos construindo narrativas que requerem a evocação de fatos passados para sua conclusão inteligível” (*op. cit.*, p. 211) [Trad. nossa].³

Bartlett tematiza o aspecto construtivo da recordação no recontar histórias, em função de vários fatores, sendo a maioria social em origem. Halbwachs analisa o quanto as nossas histórias e memórias estão inseridas nos quadros sociais, relacionados aos grupos de que fazemos parte. Nos estudos de Vigotski, os desenhos funcionavam como signos na narrativa, na recordação e invenção de histórias. Usadas como instrumentos de pesquisa, inspirando reflexões ou emergindo no próprio processo da investigação, a relação entre a memória e a narrativa é analisada por esses autores como uma intrincada rede formada por palavras, significados, práticas sociais.

Mas a relação entre memória e narrativa vem de longe... nas pinturas rupestres que contam histórias e servem para lembrar, nas notações historiadas de calendários lunares dos homens pré-históricos, indicando o tempo do cultivo e da colheita... nas técnicas mnemônicas muito antigas usadas por bardos e contadores de histórias, muito antes de Simônides... nos processos de memorização dos trovadores e do jogral, nas canções de gesta dos séculos XI e XII...⁴ Mesmo quando as imagens estão na base das regras de memorização, como nos antigos tratados gregos e romanos analisados por Yates (*op. cit.*), é preciso situá-las numa história. Diríamos que as *imagenes agentes*, que devem ser impressionantes e incomuns, bonitas ou horríveis, cômicas ou obscenas, sempre condensam narrativas. Como neste exemplo de uma imagem para treinar

a “memória para coisas” (“*memoria rerum*”): no caso, estamos no lugar de um advogado para a defesa em um processo legal, em que o promotor alegou que o acusado matara um homem por envenenamento por causa de uma herança.

Nós devemos imaginar o homem em questão como doente e acamado, se o conhecermos pessoalmente. Se não o conhecermos, devemos ainda tomar alguém para ser o nosso inválido, mas não um homem da classe mais baixa, de modo que ele possa vir à mente imediatamente. E nós devemos colocar o acusado na beira do leito, segurando em sua mão direita uma xícara, em sua esquerda, lápides, e no quarto dedo, um testículo de carneiro. Dessa forma, podemos ter na memória o homem que foi envenenado, a testemunha, e a herança. (*Ad Herennium*, III, xxiii, 39 *apud* Yates, *op. cit.*, p. 11) [Trad. nossa]⁵

As imagens que trazem histórias a serem lembradas são usadas largamente na Idade Média como os afrescos de Giotto na *Cappella degli Scrovegni*, em Pádua, tanto em seqüência (vida de Jesus) quanto em trechos condensados (virtudes, vícios e o Juízo Final). Modelos exemplares para o fiel cristão (de ação, pensamento e moral) (Yates, *op. cit.*; Almeida 1999). Modelos e narrativas que continuam hoje, nas imagens do cinema: “O cinema, também, em cada um de seus filmes constrói genealogias. Personagens nascem, vivem e morrem em seus minutos de exibição. [...] Expressando valores e mensagens diversas, participam, cada um à sua maneira, da grande construção mítica da sociedade contemporânea. Participam tanto da narração quanto das figuras morais e modelares das virtudes e dos vícios” (Almeida, *op. cit.*, p. 58).

Quem entretece os fios do lembrar e do narrar é Bosi (1994), 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. No seu estudo, as narrativas de histórias de vida são o material a partir do 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)...

Outro dia, minha filha passou por lá e ficou namorando a casa, da calçada. Pintaram as paredes com látex, passaram tinta por cima e desmancharam as rosas do Alfredo Volpi, o que é uma grande pena. Esta é uma casa de recordações porque meus filhos nasceram nela; é a casa de sua primeira

comunhão, noivado, casamento... nossas bodas de prata... Tinha um pequeno jardim de roseiras. Tinha um portãozinho com uma trepadeira de jasmim brilhante e à noite, quem passava, sentia um perfume... (Lembranças de D. Alice) (Bosi, *op. cit.*, p. 114)

Há sempre uma casa privilegiada que podemos descrever bem, em geral a casa da infância ou a primeira casa dos recém-casados onde começou uma nova vida. (*Ibid.*, p. 436)

O que é um ambiente acolhedor? Será ele construído por um gosto refinado na decoração ou será uma reminiscência das regiões de nossa casa ou de nossa infância banhadas por uma luz de outro tempo? (*Ibid.*, p. 74)

... 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. No ato de narrar, os fatos passados matizam-se, o sujeito dobra-se sobre a própria vida.

Tão presente em nossa história e em nossa condição humana, nos últimos anos a narrativa tem se tornado assunto de grande número de investigações, chegando a ser considerada uma nova abordagem teórica, um novo gênero da filosofia da ciência, um novo paradigma para as ciências humanas. A ênfase no discurso e na narrativa tem raízes na crítica à filosofia positivista e faz parte de mudanças mais amplas na nossa arquitetura cultural de conhecimento dentro da crise da episteme moderna (Sarbin, 1986; Brockmeier e Harré, 1997). Abrem-se novos horizontes para as investigações em psicologia que focalizam formas de vida sociais, discursivas e culturais, no lugar de uma busca inútil por leis do comportamento humano. O crescimento do interesse no estudo da narrativa, sobretudo a partir da década de 80, é relacionado à consideração de que a forma de história (oral ou escrita) constitui um quadro lingüístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para a compreensão das condições de nossa existência.

Segundo Bruner (1997), a "revolução cognitiva" ocorrida no final da década de 50 consistia num esforço para estabelecer o *significado* como conceito central da psicologia. Esse impulso original, no entanto, foi tecnicizado e fragmentado, e a ênfase mudou do significado para a informação, da construção do significado para o processamento de informações. A computação tornou-se rapidamente o modelo

da mente (as metáforas passaram a ser computacionais: arquitetura da cognição, inteligência artificial, etc.). Esses psicólogos cognitivos passaram a atacar os estados mentais e a intencionalidade; e a ação embasada em crenças, desejos e comprometimento moral passou a ser evitada. A psicologia que se interessava por tais questões, conforme lembra Bruner, foi chamada pelos novos cientistas cognitivos de “psicologia popular” (“*folk psychology*”), termo que acabou sendo cunhado. Este, entre outros, era um esforço de se traçar uma “psicologia cultural”, e a forma encontrada para restabelecer a questão do significado foi a ênfase na narrativa.

A perspectiva que privilegia a narrativa como conceito-chave, também chamada psicologia narrativa,⁶ é, em grande parte, influenciada por estudos da teoria literária, sobretudo os estudos em narratologia, utilizando suas análises e categorias, tais como a análise da estrutura dos contos russos de Propp, os tipos de gêneros literários de Frye, o quinteto de Burke. Há uma idéia compartilhada de que a narrativa não é meramente um conjunto de gêneros literários, nem uma categoria particular de fala, mas algo muito mais profundo, talvez o modo básico de compreensão do homem. Nesse sentido, a narrativa poderia ser promovida a uma “metáfora essencial” (“*root metaphor*”) da psicologia (Sarbin, *op. cit.*), capaz de substituir outras metáforas como o computador.

Muitos estudos da psicologia narrativa, conforme analisa Edwards (1997), têm permanecido de alguma forma cognitivistas em sua orientação teórica, operando com a noção de que os indivíduos *refletem sobre* suas experiências de vida, construindo e compreendendo histórias. Diríamos que os estudos de Bruner, por exemplo, mesclam tendências cognitivistas e até mesmo inatistas, interacionistas e pragmáticas. Ele considera que haja no homem uma “predisposição inata” para organizar a experiência em uma forma narrativa, em estruturas de enredo, etc. Mas não basta a “exposição” da criança ao ambiente lingüístico: é preciso que haja interação com outras pessoas, apoiada nos recursos narrativos armazenados por uma comunidade e por um precioso “kit de ferramentas” (“*tool kit*”) constituído pelas técnicas interpretativas (como os mitos, a tipologia de compromissos humanos, as maneiras tradicionais de resolver narrativas divergentes, etc.). Assim, os significados existiriam em uma forma

primitiva, como representações protolingüísticas do mundo (herança do nosso passado evolutivo), cuja realização depende da linguagem como “ferramenta cultural” (“*cultural tool*”). Esse uso da linguagem é orientado para a ação: aprender uma língua é aprender a “[...] como fazer coisas com palavras” (Austin *apud* Bruner, 1997, p. 67). E estaria organizado *narrativamente* nos seus primórdios: “A estrutura narrativa é até mesmo inerente à práxis da interação social antes que atinja expressão lingüística. [...] é o impulso para construir narrativas que determina a ordem de prioridade na qual as formas gramaticais são dominadas pela criança pequena” (Bruner, 1997, p. 72). Embora, segundo o autor, tenhamos uma predisposição inata e primitiva para a organização narrativa, “[...] a cultura logo nos equipa com novos poderes de narração, através de seu *kit* de ferramentas e através das tradições de contar histórias e interpretá-las, das quais nós logo nos tornamos participantes” (*Ibid.*, p. 74). Essa participação não é neutra: as crianças cedo passam a entender a narrativa não só como forma de relato, mas como forma de retórica.⁷

Além do papel na aquisição da linguagem, nessa perspectiva, a narrativa é estruturadora em termos da organização da experiência e da memória que temos dela, sendo a forma típica de “esquematização” (ou “*framing*”): “[...] nós organizamos nossa experiência e nossa memória dos acontecimentos humanos principalmente em forma de narrativa – histórias, desculpas, mitos, razões para fazer e não fazer e assim por diante” (*Id.*, 1991, p. 4) [Trad. nossa].⁸ Referindo-se a um estudo de J. Mandler, Bruner afirma que “[...] o que não se torna estruturado narrativamente sofre perdas na memória” (1997, p. 54). O autor reporta-se aos estudos de Bartlett, comentando sobre as alterações sofridas no processo de recordação, na adaptação às representações canônicas do mundo social. As pessoas não lidam com o mundo evento por evento, assim como não lidam com o texto sentença por sentença, mas em estruturas maiores. Bruner parece considerar a narrativa como essa estrutura organizadora primordial do pensamento e da ação, ao mesmo tempo, modo de pensamento e forma de discurso, uma forma não apenas de representar, mas de *constituir a realidade* (1991, 1997).

Sarbin propõe o “princípio narratório” (“*narratory principle*”), segundo o qual o ser humano pensa, percebe, imagina e faz escolhas morais de acordo com estruturas narrativas. A narrativa é, assim, o “princípio organizador da ação humana”. Nossos sonhos são experienciados como histórias, como encontros dramáticos; nossas fantasias e devaneios, como histórias não pronunciadas; assim também são organizados os rituais do dia-a-dia. “Nossos planejamentos, nossas recordações, mesmo o nosso amar e odiar, são guiados por tramas narrativas” (Sarbin, *op. cit.*, p. 11) [Trad. nossa].⁹

O léxico-padrão da psicologia, segundo o autor, contém “metáforas mortas” que não têm mais o poder de estimular a formação de imagens, tais como instinto, libido, cognição, reforço, estados mentais, *etc.* Ele considera Freud como uma exceção notável: embora trabalhando com uma visão mecanicista do mundo, usou figuras alegóricas para falar de batalhas e manobras – *id, ego, superego* – como se fossem personalizadas, figuras narrativas em histórias de vida.

Usando termos do teatro (como ator e papel) ou da teoria literária (como drama e enredo), os autores dessa perspectiva consideram que “[...] a metáfora narrativa evoca imagens de contadores de história e do contar histórias, heróis, vilões, e tramas, e na narrativa que é dramatizada, imagens de atores desempenhando e engajados em diálogos com outros atores” (*Ibid.*, p. 11) [Trad. nossa].¹⁰

Ao lado e muitas vezes contrastando com a psicologia narrativa, há (outras) abordagens cognitivistas que concebem o significado como um “processo mental” e concentram-se em diferentes características desse processo (memória de eventos, esquemas de histórias, teoria do “*script*”, memória autobiográfica, teoria da atribuição, *etc.*). Conforme comentário de Edwards (*op. cit.*), o modelo básico que seguem é o do “*percebedor individual e produtor de sentido*” (“*individual, sense-making perceiver*”) e há uma falta de interesse, entre esses psicólogos, no discurso como produção social. São criados modelos cognitivos de discurso e de processamento do discurso que tratam o texto como o resultado do processamento de informação neural ou computacional, como expressão do pensamento ou como a evidência de “*mentes em funcionamento*” (“*minds-at-work*”).¹¹

Um tipo de investigação que tem sido mais freqüente nas perspectivas cognitivistas é o estudo da *memória autobiográfica*, relacionado a questões de exatidão, patologia, armazenamento e processamento de informações, retenção e esquecimento, representações mentais, modelos computacionais e de “*script*”, cognição e emoção, e várias sub-categorias de memória tais como as propostas por Tulving – a “*episódica*” e a “*semântica*” (cf. Edwards *op. cit.*). Na introdução à coletânea que organiza sobre o tema, Rubin (1996) destaca a abrangência de aspectos que envolvem a memória autobiográfica: problemas (como doença de Alzheimer, perdas de memória em geral), práticas (psicoterapias baseadas na cura pela fala, grupos de comunicação e para contar histórias, *etc.*), conceitos (como o de “*self*”), campos (neuropsicologia, psicologia clínica, teoria da personalidade, psicologia social, *etc.*). Em psicologia cognitiva, um dos aspectos estudados é a forma como as memórias autobiográficas são armazenadas em narrativas.

Pode-se dizer que há um *continuum* na preocupação com os aspectos sociais nesses estudos que seguem tendências mais cognitivistas, desde a total ausência de interesse, a consideração da mente como o motor do processo e a investigação das diferenças entre *inputs* e *outputs*, até a consideração dos aspectos sociais como *influentes* na capacidade individual. A exatidão, apesar dos esforços de Bartlett, ainda é um dos aspectos mais estudados¹², e um dos temas prediletos é a sua implicação para o sistema legal. Modificações no material recordado são tratadas muitas vezes como “*intrusões*” ou “*distorções*” da memória. Considera-se que a recordação é uma construção, mas, em geral, estuda-se a influência dos propósitos da pessoa durante os processos de armazenamento, codificação ou recuperação. Os aspectos sociais, quando considerados, formam o *contexto* da lembrança e *influenciam* a recordação individual.¹³

Uma maior consideração dos aspectos sociais, contextuais, discursivos, retóricos da produção de narrativas ou relatos observa-se nos trabalhos da psicologia discursiva.¹⁴ Essa perspectiva contrapõe-se ao modelo representacional da psicologia cognitiva e, a partir de uma abordagem pragmática, analisa o discurso como construção ocasionada ou situada, conforme já mencionamos. Um

de seus principais interesses é a organização social da recordação na conversação, que se constrói sob a forma de *relatos* (“*accounts*”), o que eles analisam como *versões* do passado em termos do contexto (social/discursivo) em que se inserem.

Edwards comenta que as análises de relatos ou narrativas nas ciências humanas e sociais têm ignorado as questões interacionais, o que em parte se deve à adoção de conceitos e métodos analíticos derivados de estudos de obras literárias escritas (tais como romances e autobiografias). “Histórias reais ou fictícias compartilham muitos dos mesmos tipos de mecanismos textuais para construir descrições críveis, edificar seqüências de eventos plausíveis ou extraordinários, prestar atenção a causas e conseqüências, agenciamento e culpa, personagem e circunstância” (Edwards, *op. cit.*, p. 263) [Trad. nossa].¹⁵ Considerando dessa forma, o autor sugere que as narrativas e histórias devam ser tratadas como “*fenômenos discursivos*”. Em vez de um tipo especial de teoria e método, as narrativas devem ser analisadas como quaisquer discursos em geral. Nesse sentido, as histórias e “recordações historiadas” (“*storied rememberings*”) são consideradas construções retóricas, como uma parte rotineira da conversação cotidiana, integrante da “fala-na-interação” (“*talk-in-interaction*”) e das práticas sociais.¹⁶

Os autores dessa perspectiva dão preferência para o discurso falado, analisando mecanismos textuais/conversacionais/retóricos na construção de relatos de eventos em vários contextos institucionais (formais e informais) como escolas, famílias, grupos de terapia e saúde, tribunais, *etc.* (Edwards, Potter e Middleton, 1992). As recordações em forma de relatos são analisadas no contexto em que emergem, como partes de argumentos, servindo para justificar, exemplificar, contrapor, debater, esclarecer, *etc.* Nesse sentido, não se trata de fórmulas, mas de algo que melhor se adeque à negociação retórica. Edwards (*op. cit.*) critica os estudos da narrativa, tanto na psicologia cognitiva quanto na psicologia narrativa por perseguirem tipos e categorias da estrutura narrativa, em vez de lidarem com o fato de como as histórias podem *realizar ações* sociais em sendo contadas.

Alguns estudos na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano têm se voltado para a questão da narrativa na constituição da memória e da identidade.

Partindo das elaborações bakhtinianas sobre a inter-relação entre “gêneros de discurso”, línguas sociais e grupos de falantes, Wertsch (1998) aborda a questão da ação mediada por “ferramentas culturais” para a representação do passado (usando o mesmo termo que Bruner, “*cultural tools*”) e da tensão entre as representações históricas (meios mediacionais) e a sua apropriação por indivíduos. A linguagem é considerada como a “ferramenta cultural básica” para gerar essas representações, e a narrativa, como a forma específica de linguagem usada pela história. O autor distingue a apropriação do conhecimento histórico através da narrativa (dos livros didáticos de história) entre “domínio” (“*mastery*”, relacionado ao uso do meio mediacional, ao “*knowing how*”) e “apropriação” (“*appropriation*”, no sentido bakhtiniano de “tornar próprio”, implicando, possivelmente, resistência ou conflito por parte de quem se apropria), podendo haver harmonia ou dissonância entre as “vozes” (da ferramenta cultural e do agente que produz enunciados numa situação específica), variando da aceitação à rejeição. A questão central para Wertsch é discutir os conceitos de “mediação” e de “apropriação”, sendo a narrativa o tipo de meio mediacional focado.

As análises de Bamberg (1997, 1999), numa perspectiva mais construtivista e pragmática, tematizam a construção da identidade através do posicionamento discursivo. A narração teria relação com o aspecto do desempenho do dizer, no sentido de atingir um efeito particular sobre uma audiência. A partir da noção de “posicionamento” (“*positioning*”), desenvolvida por Davies e Harré, Bamberg focaliza a produção situada de *selves* na conversação como “seres sociais”, especificamente na situação em que sujeitos contam histórias (como os narradores posicionam-se como protagonistas, antagonistas, vítimas ou perpetradores, com relação à audiência e a si mesmos). Essas análises pressupõem o envolvimento ativo da pessoa na construção de sua vida e a inserção de significados através da participação em práticas lingüísticas, referindo-se a um “*self* narrativo”.

Brockmeier e Harré (1997) tentam circunscrever o conceito de narrativa, discutindo vários aspectos que a distinguem de outras formas de discurso (como a existência de personagens e de uma trama que se desenvolve no tempo; as subcategorias de narrativa como o mito, os contos folclóricos, contos de fada, histórias naturais e ficcionais, certos textos históricos, legais, religiosos, filosóficos e científicos, *etc.*; as formas mistas como narrativas em/como poesia, drama, música, filme, balet e artes visuais). Os autores analisam que, embora as narrativas possam formar versões da realidade individuais e específicas, elas aplicam-se a formas lingüísticas convencionais tais como gêneros, estruturas de trama e tropos retóricos, relacionados a uma construção histórico-cultural subjacente: “[...] nosso repertório local de formas narrativas é entretecido com um conjunto cultural mais amplo de ordens discursivas fundamentais que determinam quem conta qual história, quando, onde e para quem” (Brockmeier e Harré, *op. cit.*, p. 266) [Trad. nossa].¹⁷ Consideram a narrativa como um “modelo *flexível*” do mundo e do *self*, operando como uma forma extremamente mutável de mediação entre o indivíduo e o cânon generalizado da cultura. “É através de nossas histórias que nós construímos a nós mesmos como parte do nosso mundo” (*Ibid.*, p. 279) [Trad. nossa].¹⁸ Opõem-se ao tratamento da narrativa como uma entidade ontológica (uma história lá, esperando ser descoberta) ou um modo representacional (descrição de uma realidade pré-dada), considerando-a como inerente a nossos modos de adquirir conhecimento e estruturadora da experiência sobre o mundo e nós mesmos.

Memória e narrativa – meandros da pesquisa

A partir dessas discussões, dialogando com tantos interlocutores que tomam a memória e/ou a narrativa como objeto de análise, fomos circunscrevendo o foco deste estudo, bem como a possibilidade de uma pesquisa empírica.

Esboçou-se um interesse, um desejo: trabalhar com entrevistas a ex-alunos, do tempo em que havia lecionado no antigo curso de magistério. Esse interesse unia alguns fios de minha história, da pesquisa, dos estudos que vinha desenvolvendo. Em primeiro lugar, poderia tratar não só de memória e narrativa,

mas de educação. Entrevistas a ex-alunos, do curso de magistério, possivelmente pessoas que então estariam ocupando o lugar de professor, poderiam fazer emergir uma discussão sobre educação, sala de aula, relações de ensino. Em segundo lugar, ocupando o lugar de entrevistadora/entrevistados, mas ao mesmo tempo, tendo ocupado o lugar de professora/alunos no passado, falaríamos de um tempo compartilhado, significativo. Tanto em termos dos estudos da memória, quanto dos estudos da narrativa, brotariam histórias e memórias que poderiam se constituir em material de análise.

Encontros fortuitos com ex-alunas foram aumentando o meu interesse em realizar a pesquisa dessa forma. Uma delas, Patrícia, contou-me que trabalhava, então, com Ensino Médio, com geografia, numa escola municipal, na periferia. Turma de aceleração – Fundamental e Médio em dois anos. Alunos indisciplinados, já moços; vários problemas... Contou-me também que havia resolvido (numa aula com poucos alunos, devido à greve de professores) fazer um círculo. E que se lembrava de nossas aulas do magistério em círculo. Outra, Eufrásia, trabalhava em um supermercado e foi lá que nos encontramos. Então, nem todos estavam ocupando o lugar de professor... Por mais que essa fosse a realidade esperada, dentro das condições de emprego e de vida do profissional da educação, é sempre impactante quando a encaramos num rosto conhecido.

Mas, como eu escolheria os alunos a serem entrevistados? Como os encontraria depois de tanto tempo?¹⁹

Decidi eleger o acaso como critério de escolha. Faria, então, as entrevistas com aquelas pessoas com quem me encontrasse casualmente. No turbilhão de encontros possíveis... lembrando o torvelinho, da cosmogonia de Leucipo e Demócrito, que causa entrelaçamentos e choques (de que é feita a nossa vida)...²⁰ Ao acaso, como *delicadeza de Deus*, como o disse, certa vez, Clarice Lispector.

Os encontros e desdobramentos (às vezes uma ex-aluna passava o telefone ou chamava outra para a entrevista) somaram ao final oito pessoas entrevistadas.²¹ Ex-alunas das turmas de terceiro ano do antigo curso de magistério (segundo grau profissionalizante, com formação de professores para as quatro primeiras séries do primeiro grau, hoje, Ensino Fundamental), em que havia

lecionado a disciplina *Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa*, em uma escola da rede pública, em Campinas, São Paulo, no ano de 1995.

O que essas pessoas faziam na época das entrevistas? Analúisa, Gabriela e Jane exerciam o magistério. *Analúisa* estava terminando o curso de psicologia, e lecionava há sete anos no Ensino Fundamental, em uma escola particular do município de Campinas. *Gabriela* havia passado no concurso de professor da Prefeitura de sua cidade. Era a primeira vez que estava lecionando, após terminar o curso de pedagogia. *Jane* lecionava em uma escola particular de Educação Infantil e acabara de terminar o curso de pedagogia. *Landirléa* não havia exercido o magistério, mas trabalhava com educação, como administradora em uma creche municipal, onde é funcionária há quinze anos. Ela, Raquel e Fabiana também se formaram em pedagogia. As duas últimas não trabalhavam, no momento, em escolas. *Raquel* trabalhava no Setor de Relações Públicas da Polícia Militar do Estado de São Paulo. *Fabiana*, em um estabelecimento comercial (após ter lecionado durante algum tempo em escolas particulares). *Cida* era telefonista no Corpo de Bombeiros. Não tinha tido, até então, condições de prosseguir os estudos, assim como a *Eufrásia*, que trabalhava em um supermercado.

As entrevistas ocorreram, em sua maioria, na residência da pesquisadora, com exceção daquelas com Fabiana e Landirléa, que se realizaram no local de trabalho das entrevistadas, a pedido das mesmas. Elas foram gravadas em áudio, com duração variada.²²

Por considerarmos a entrevista uma forma de interação no mínimo peculiar e pelo fato dessas situações específicas terem gerado reflexões sobre alguns aspectos teórico-metodológicos instigantes, achamos interessante trazê-los para a discussão.

Problematizando a situação de entrevista

Ao analisarmos a constituição da memória em narrativas de lembranças, uma questão que precisamos levar em conta é a situação em que elas acontecem. Não se trata, aqui, da narração de lembranças em encontros fortuitos entre pessoas que

não se vêem há cinco anos e que tiveram uma relação estreita. Não são simplesmente narrativas. São *narrativas que emergiram em uma situação de pesquisa, durante uma entrevista*. Concordamos com Middleton e Edwards (1994) que os relatos de recordações são sempre produções situadas (relatamos nossas lembranças para argumentar, exemplificar, etc.), e consideramos que essa situação específica necessita de uma maior problematização.

A entrevista é um procedimento bastante utilizado pelas ciências humanas, particularmente pela psicologia, em contextos variados e a partir de diferentes abordagens teórico-metodológicas. Consideramos que a metodologia é inseparável dos pressupostos teóricos do investigador. Assim, nossas concepções de memória, de sujeito e de linguagem (já explicitadas no primeiro capítulo) fundamentam as nossas escolhas metodológicas. Embora evitada por autores da psicologia discursiva, que preferem analisar a conversação que ocorre em situações mais *naturais* do dia-a-dia (Edwards e Potter, 1993; Edwards, *op. cit.*), afirmamos a possibilidade da entrevista como um procedimento metodológico válido para fins científicos numa *abordagem qualitativa* (Lüdke e André, 1986; Silverman, 2000), que é o caso da nossa pesquisa.

Dizer que fazemos pesquisa qualitativa já separa esta situação de um tipo de entrevista bastante utilizado, que Silverman (*op. cit.*) analisa como fundamentado no *positivismo*. Este se caracterizaria por uma consideração dos *dados* da entrevista como *fatos sobre o mundo*, aos quais o entrevistador teria acesso. Esses dados precisam ser válidos e confiáveis, independentemente do *setting* da pesquisa e do entrevistador. O principal meio de atingi-los é a seleção aleatória da amostra e a administração de questões estandardizadas, para posterior tabulação. Nesse sentido, são utilizados também mecanismos para evitar as descrições “inexatas” como comparação entre diferentes entrevistas e formas de checagem. A linguagem dos entrevistados serve como instrumento de comunicação e é enfatizada a sua função referencial. Em suma, nesse tipo de entrevista, assume-se que há uma realidade “lá fora” que deve ser encontrada por meio de métodos precisos e objetivos.

Contrastando com esse tipo *positivista*, o autor situa uma visão *interacionista*, segundo a qual, as entrevistas são essencialmente sobre uma *interação simbólica*,

vistas como eventos sociais baseados em uma *observação participante mútua*. Nessa perspectiva, o contexto social é intrínseco à análise dos dados. Estes são vistos como experiências *autênticas*. E a entrevista aberta e não-estruturada seria o tipo mais adequado para possibilitar essas experiências. Essa perspectiva teria relação com as abordagens humanísticas, que favoreceriam as “*entrevistas de profundidade*”, em que entrevistador e entrevistado tornar-se-iam “*pares*”. Nesse formato sem uma seqüência fixa de questões, os entrevistados têm a oportunidade de mostrar sua forma única de descrever o mundo, de falar de questões não contidas no plano.

Embora sedutora, a segunda opção é criticada por Silverman, que indica alguns de seus limites: a ingenuidade em pressupor que entrevistas abertas ou não-diretivas não sejam formas de controle social que influenciam o que as pessoas dizem; a aproximação de um modelo positivista, por evitar uma inclinação (“*bias*”); a crença na experiência pessoal como algo imediato, e na autenticidade (como, por exemplo, tentam fazer os meios de comunicação).

Um outro tipo seria o utilizado pela etnometodologia e pela análise da conversação, baseado nas *propriedades da interação social*. Os dados não são vistos como se referindo a uma outra realidade fora da entrevista. Esta é vista como um *lugar de negociação e construção*, de crenças, atitudes e experiências. O material é *construído conjuntamente*, para propósitos situados.²³ A partir dos pressupostos teóricos da psicologia discursiva, Pinheiro propõe “[...] a entrevista como prática discursiva, ou seja, [...] como ação (interação) situada e contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constróem versões da realidade” (1999, p. 186). Nesse sentido, as propriedades da interação devem ser investigadas pelo analista, em vez de serem tratadas como *problema*. Deve-se rejeitar a tentação de ver o material como diagnóstico das “visões do entrevistado”. Isso seria uma forma de romantizar a conversa, tratando-a como uma “*janela da alma do entrevistado*” (Rapley e Antaki, 1998; Silverman, *op. cit.*; Edwards, *op. cit.*). Edwards acrescenta que as entrevistas que privilegiam narrativas possibilitam que os participantes desenvolvam longos turnos e digam coisas “do seu jeito”, o que não ocorre em entrevistas mais estruturadas, em que isso deve ser evitado, sendo considerado ruído. “Todavia, o entrevistar narrativo é

ainda entrevistar, e o ‘do seu jeito’ tende a ser tratado como definitivo de como os respondentes ‘vêm’ as coisas, em vez de um caso de conversa orientada para a interação” (Edwards, *op. cit.*, p. 280) [Trad. nossa].²⁴

Hoje considero que, no início das entrevistas, a minha visão aproximava-se de uma abordagem humanística, romanceada. Entre os motivos para realizar a pesquisa com os ex-alunos daquele tempo estava a consideração do quanto ele havia sido *significativo* (como se alguma situação de vida pudesse não sê-lo!), corroborada nos encontros, cartas, bilhetes. Em meu registro escrito, há alguns trechos de falas, escritas e sentimentos no início das entrevistas como este:

Fragmento 1

Múltiplos sentimentos. Abraços, beijos, vaso de violetas e cartão – “Estou feliz em reencontrá-la! Espero que nos vejamos em mais momentos...” –, frases gostosas de ouvir, faladas diretamente ou sussurradas, quando me levantei para atender um telefonema – “Ah, eu nunca me esqueci!” ou “Ela continua a mesma!...” –, alegria, descontração, mas também constrangimento, dúvida, incômodo...

Por que “constrangimento, dúvida, incômodo”?...

O pesquisador narrador: discutindo as condições e as posições de sujeito

Enquanto realizei as entrevistas (e no momento da escuta das fitas, das transcrições e análises iniciais), não sabia se as nomeava *entrevistas* ou *encontros*, o que é indicativo de um tom humanístico. Cheguei a escrever que desejava que fossem mais *conversas* ou *encontros*, “o primeiro encontro depois de tantos anos”. Acho que acreditei na *profundidade* das entrevistas, apesar de ter como base para análise um referencial teórico que não ia nessa direção, talvez devido às dificuldades do sujeito envolvido diretamente como objeto de sua pesquisa. O que reflete a tão comentada dificuldade das ciências humanas, em que o homem é sujeito e objeto de investigação.

A questão do professor-pesquisador tem sido bastante discutida.²⁵ Nesse caso específico, eu não era mais professora da turma. Era ex-professora. O ex pode ser, ainda, um complicador. Se, como salientam Bartlett (*op. cit.*) e Halbwachs (1952,

1990), quando nos lembramos, é a partir de nossa situação atual, do momento presente, com as marcas dos grupos de que fizemos/fazemos parte, o lembrar e o narrar como *ex* (professora, alunas), numa situação de entrevista, fez com que ocupássemos, no mínimo, três diferentes lugares sociais: professor e aluno, ex-professor e ex-aluno, entrevistador e entrevistado.

“O indivíduo é um ‘indivíduo-no-laboratório’, um indivíduo-em-seu-ambiente-de-trabalho-cotidiano’ ou um ‘indivíduo-em-um-dado-grupo-social’, e nunca um puro e simples indivíduo” (Bartlett 1923, p. 11 *apud* Rosa, *op. cit.*, p. 362) [Trad. nossa].²⁶ As posições que ocupamos no dizer relacionam-se com os nossos diversos e dinâmicos lugares sociais/institucionais. Não lembramos (nem somos) como um indivíduo “puro”, mas como professores, alunos, funcionários públicos, balconistas, caixas de banco ou de lojas, engenheiros, pedreiros, engraxates, vendedores de bala em sinais de trânsito, enfermeiros, médicos, empregados domésticos, arquitetos, porteiros, escritores, agricultores, coveiros, parteiras, policiais, desempregados... Como pobres, ricos; indo a pé, de ônibus, de carro ou de motorista particular para o trabalho... casados, divorciados, pais, filhos, tios, avós... velhos, crianças, adultos, adolescentes... de tal nacionalidade, tendo vivido em tais cidades, tendo nascido ou morado em tais países... Em tal época... Como estudantes de uma mesma sala, colegas de trabalho, parceiros do jogo de damas, seguidores da mesma crença, “filhas de Maria”, escoteiros, *internautas* que fazem parte do mesmo *chat*... Como quem se encontra sempre para um papo, a cerveja de sexta-feira, o namoro, o grupo para reabilitação... Como quem está amando, como quem está dando aula, como quem está de luto, como quem está na sala de espera de um consultório, como quem está dançando, como quem está sofrendo... Enfim, múltiplos modos de dividir, rotular, classificar os possíveis grupos de que fazemos parte (e cada um dos imagináveis, comportando outras tantas divisões que estão em constante movimento). A forma como lembramos e falamos de nossas lembranças depende desses entrecruzamentos constantes, das situações que vivemos, que são marcadas pelos lugares sociais que ocupamos.

Entre os tantos lugares e posições possíveis ocupados nas entrevistas, alguns se flagram no discurso (de maneira mais explícita), outros se insinuam. Essa ocupação de diferentes lugares fazia com que, algumas vezes, as posições de

(ex)professora e (ex-)alunas se sobrepusessem às de entrevistadora e entrevistadas. Formas de interação e sentidos que se estabelecem na interação e devido à história de relação dessas pessoas, e que se confundem, mesclam-se. Por exemplo, Analúisa mostrou-se interessada em montar um “*grupo de estudos*” com a ex-professora. Gabriela telefonou-me, dizendo que queria me mostrar o seu material de sala de aula e que estava com muitas dúvidas sobre o seu trabalho.²⁷ Há ainda Léa, que, segundo Eufrásia, gostaria de ter aulas de português(!).²⁸ Sugeriu que a entrevista fosse feita na creche onde ela trabalha (que ela me convidava para conhecer “*desde o tempo do magistério*”).

Mas, de todo modo, todas nós éramos ex. O lugar de ex já não seria simultaneamente um não-lugar?

Todos esses lugares, não-lugares, posições, relações internalizadas, conflitos, encontros, essa multiplicidade compõe um “*drama*” (Vigotski, 1998, 2000) que constitui o sujeito.

Algumas dificuldades como sujeito envolvido acompanharam-me nas entrevistas, na escuta das fitas, nas análises iniciais. E, como sugere Silverman (*op. cit.*), essas peculiaridades da interação podem ser investigadas, ao invés de serem tratadas como *problema*. O que precisamos, enquanto pesquisadores que analisam um contexto em que se esteve envolvido diretamente, é de um esforço redobrado de distanciamento.

Nesse sentido, percebemos que, nas narrativas que acontecem durante as entrevistas, emergem ou insinuam-se projetos (Rapley e Antaki, *op. cit.*), para além da pesquisa (e do desejo de reencontrar), da entrevistadora/ex-professora/professora e das entrevistadas (professoras ou trabalhadoras de outro setor que gostariam de estar dando aula, ou professoras que não gostariam de estar dando aula e sim de estar fazendo pós-graduação, *etc.*). Entre meus projetos/desejos/expectativas: que elas estivessem dando aula, comprometidas com o magistério, estudando e aperfeiçoando-se na/para a prática docente, quem sabe se empenhando em uma pós-graduação; que gostassem de ler... Entre os projetos/desejos/expectativas delas: ter contato com alguém que faz pós-graduação; conseguir informações; montar um grupo de estudos; confirmar se o trabalho que se está desenvolvendo na sala de aula está bem feito...

Embora essas posições estivessem intrincadas, o caráter de pesquisa e de entrevista era explicitado nos primeiros contatos e no início das entrevistas, quando eu explicava um pouco sobre a tese, o tema, falava sobre a dissertação do mestrado (relembrando que havia terminado no tempo em que eu era sua professora). Optei por uma entrevista não-estruturada, em que fôssemos falando do que vínhamos fazendo no momento. Algumas entrevistadas logo expunham o interesse em conversar sobre algum assunto relacionado ao que estavam trabalhando ou que gostariam de fazer (como a Gabriela que, inclusive, levou o caderno de planos e trabalhos dos alunos; a Analúisa, Jane e Raquel, que tinham interesse em fazer pós-graduação; a Léa, que contou sobre projetos desenvolvidos na creche). Ao longo das conversas, começávamos a lembrar pessoas e a contar histórias ocorridas naquele tempo. Recordando Bartlett (*op. cit.*), a construção de lembranças estava entranhada às atividades cotidianas dessas pessoas.

Talvez devido ao caráter múltiplo da entrevista (encontro entre pessoas que não se viam há muito tempo, entrevista para pesquisa acadêmica, conversa sobre o trabalho das entrevistadas, *etc.*), havia uma preocupação com o aspecto formal de pesquisa, com a circunscrição do espaço da entrevista, ao mesmo tempo que havia uma tentativa por parte da entrevistadora de deixar as entrevistadas à *vontade*. Por exemplo, no início da primeira entrevista, Analúisa apresentou preocupação pelo fato da pesquisa ser sobre “memória”, dizendo: “*Mas minha memória é tão ruim... Eu não lembro muita coisa. Não sei se vai ajudar muito*”. Expliquei que o trabalho não visava olhar se a pessoa tem *boa* memória, o que lembra, o que esquece, e ela completou que não é como alguns estudos tradicionais da psicologia sobre memória. “*Então, você não vai perguntar coisas do tipo: ‘que livros você leu’, ‘o que você lembra de tal ano’?*” Então, dei uma explicação mais detalhada sobre o objeto da pesquisa. Esse início contrasta com a forma como apresentei o gravador, na mesma entrevista: “*Trouxe aqui um gravador, se você concordar que a gente grave. Mas, se for achar que vai atrapalhar, é preferível deixar desligado e depois eu escrevo o que ficar na memória!... [...] ... se atrapalhar a gente até tira (.) porque aí não vale a pena, né? Ah, não!... Nosso encontro é muito especial pra ficar com o gravador atrapalhando*” (Anotações, novembro de 2000). Embora se

tente *esquecer* o aspecto formal, de pesquisa, ele emerge no discurso (como no verbo *atrapalhar*). Fabiana explicita o seu incômodo:

Fragmento 2

F: Quando você falou pra mim [que você ia gravar [eu já fiquei assim: “Ai, meu Deus!”

B: [Que cê imagina?!

B: [Cê já ficou...

B: Retraída.

F: Exatamente. (.) Então eu procurei nem dar muita atenção.

Gabriela fecha um dos *encontros* da forma mais formal e mais longe do que a *ex-professora* desejaria:

Fragmento 3

G: Deu em termos de relatório pra você? Eu contei tudo.

Enfim, o caráter de entrevista dessas narrativas de lembranças, a tentativa de torná-lo menos formal, os lugares e posições que ocupamos ao conversar, ao narrar, a assimetria das relações, os aspectos argumentativos e interativos dessa situação específica são levados em conta em nossas análises. Mas o nosso referencial teórico de base nos possibilita explorar outras dimensões.

Sobre a forma de olhar e analisar as narrativas

Um aspecto teórico e metodológico que concerne aos estudos do discurso, à validade da entrevista e de outros tipos de análise de depoimentos e, portanto, aos estudos da memória, é o da *veracidade do narrado*.

Embora muitos estudos da memória tentem analisar a diferença entre o material lembrado e o que ocorreu, por exemplo, distinguindo entre memórias “genuínas” e “distorcidas” ou trabalhando com conceitos como o de “falsas memórias” ou “memórias imaginárias” (Loftus, 1998), em especial numa abordagem cognitivista, e embora haja situações no cotidiano em que a exatidão é exigida ou desejada, como nos tribunais (muitas vezes, a partir de uma visão errônea acerca da memória humana, como nos exercícios escolares), essa questão não é relevante

para nossas análises, conforme a perspectiva que assumimos. Pelo contrário, o que ressaltamos é o seu caráter de *transformação*. Bartlett pode ser considerado, entre os estudiosos da memória na psicologia, o pioneiro na consideração de que, em um mundo em constante movimento, a recordação literal é extremamente sem importância. Se assumirmos como ele (assim como Halbwachs e Vigotski) que a memória está intrinsecamente relacionada às demais funções psicológicas, formando com elas um sistema, não podemos pensar numa “recordação pura”.

A consideração da recordação como um processo construtivo e dinâmico é uma das questões relevantes deste trabalho. Relembremos:

A recordação como uma atividade discursiva não é para ser compreendida como estando relacionada a pessoas redizendo a experiência original, mesmo que elas possam estar afirmando fazê-lo. (Middleton e Crook, *op.cit.*, p. 391) [Trad. nossa]²⁹

A função da lembrança é conservar o passado do indivíduo na forma que é mais apropriada a ele. O material indiferente é descartado, o desagradável, alterado, o pouco claro ou confuso simplifica-se por uma delimitação nítida, o trivial é elevado à hierarquia do insólito; e no fim formou-se um quadro total, novo, sem o menor desejo consciente de falsificá-lo. (Stern, 1957 *apud* Bosi, *op. cit.*, p. 68)

A recordação não é a re-excitação de inumeráveis traços fixos, sem vida e fragmentários. É uma reconstrução imaginativa, ou construção [...]. (Bartlett, *op. cit.*, p. 213) [Trad. nossa]³⁰

Temos freqüentemente repetido: a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada. (Halbwachs, 1990, p. 71)

Há bastante invenção, e era precisamente em relação às suas invenções que o sujeito ficou mais satisfeito e mais certo. (Bartlett, *op. cit.*, p. 78) [Trad. nossa]³¹

Também os autores que estudam a narrativa consideram que não haja separação entre viver a vida e narrá-la. Essa questão que estamos somente reforçando já é bastante debatida. Brockmeier (1999), ao analisar especificamente a relação entre vida e narrativa, pergunta-se: “Qual é a ‘realidade’ da vida?” Partindo de idéias como a de “verdade narrativa” (“*narrative truth*”), formulada por Mink³², ele apresenta três formas de relacionar a vida e a história que se conta sobre ela: 1) a

vida como algo que é pintado ou representado nas narrativas (“falácia representacional”); 2) as histórias consideradas como modelos ou ideais que nós tentamos cumprir (“falácia ontológica”), ambas “teses da descontinuidade”; e 3) vida e narrativa como intrinsecamente relacionadas, como construções de significado recíprocas que não podem ser descritas independentemente. “De acordo com essa tese da continuidade, não há nada senão a construção da narrativa para determinar o que conta como uma ‘vida’. Ou seja, não há algo como uma vida vivida ‘lá fora no mundo’; antes, esta crença é baseada em um realismo ingênuo, devido à herança positivista na psicologia e nas ciências sociais” (Brockmeier, *op. cit.*, p. 210) [Trad. nossa].³³

Um dos estudos mais instigantes sobre a questão da impossibilidade da vida humana sem que esta seja interpretada ou articulada de uma forma narrativa é o de Paul Ricoeur. Ele afirma que a ação humana é sempre mediada simbolicamente, tanto que pode ser narrada, o que é compartilhado pelos autores da perspectiva que assumimos.

Se não existe experiência humana que não seja já mediatizada por sistemas simbólicos e, dentre eles, pelas narrativas, parece vão dizer, como o fizemos, que a ação está em busca de narrativa. Como, com efeito, poderíamos falar de uma vida humana como uma história em estado nascente, posto não termos acesso aos dramas temporais da existência fora das histórias narradas a propósito deles, por outros ou por nós mesmos? (Ricoeur, 1994, p. 114)

Essa questão remete a outras que são as da relação entre história e narrativa, ou entre ficção e verdade, e à consideração cada vez maior dos tênues limites que as separam.³⁴

A respeito dessa forma de se considerarem as falas, as narrativas dos sujeitos, pela pesquisa em psicologia, trazemos esta citação de Bruner, bastante elucidativa:

Grande parte da desconfiança quanto ao subjetivismo dos nossos conceitos explicativos se relaciona, penso eu, com a alegada discrepância entre o que as pessoas *dizem* e o que elas realmente *fazem*. Uma psicologia culturalmente sensível [...] é, e deve ser, embasada não apenas no que as pessoas realmente *fazem*, mas no que elas *dizem* que fazem e no que elas *dizem* que as fez fazer o que elas fizeram. Ela também está interessada no que as pessoas *dizem* que os outros fizeram e porquê. E, acima de tudo, ela está interessada em como as pessoas *dizem* que seus mundos são. Desde a

rejeição da introspecção como método central da psicologia, nós fomos ensinados a tratar tais relatos verbais como não-confiáveis e até mesmo, por alguma estranha tendência filosófica, como não-verdadeiros. Nossa preocupação com os critérios de verificação do significado, como apontou Richard Rorty, nos tornou devotos da predição como critério da “boa” ciência, incluindo aqui a “boa” psicologia. Portanto, nós julgamos o que as pessoas dizem sobre si mesmas e seus mundos, ou sobre os outros e os mundos deles, quase que exclusivamente em termos de como isso prevê ou provê uma descrição verificável do que eles *fazem*, *fizeram* ou *farão*. Quando isto não ocorre, então, com uma ferocidade digna de Hume, nós tratamos o que foi dito como se fosse “nada mais do que erro e ilusão”. (Bruner, 1997, p. 25)

Concordando com esses autores, nosso estudo está longe da verificação da veracidade das narrativas em relação a um tempo passado (afinal, quem tem a verdade sobre ele?), e da comparação entre diferentes relatos. Ao contrário, o que ressaltamos é a profunda relação e o caráter de transformação da memória, do esquecimento e da narrativa (como forma de discurso). *Memória e narrativa* são aqui consideradas como *práticas sociais que se estabelecem em processos históricos de significação*. Desse modo, analisa-se a *produção de sentidos nos enunciados que aparecem em situações interativas, entre pessoas que têm uma história de relação e de ocupação de lugares de professor e aluno num determinado contexto educacional e histórico*. O contexto escolar faz parte de nossas preocupações e reflexões, embora ele não seja tematizado diretamente. Uma vez que os sujeitos da pesquisa são (ex-)alunas e (ex-) professoras, a escola aparece como local de trabalho e conflitos (passados e presentes). Nossa investigação pode, dessa forma, trazer contribuições para a compreensão das relações de ensino e das imagens historicamente construídas que perpassam essas relações.

A psicologia discursiva propõe a análise dos relatos de eventos passados como versões construídas conjuntamente, retóricas, argumentativas, para ir contra essa visão *representacional*, ontológica, de passado e de discurso. Consideramos que a teoria bakhtiniana e os trabalhos que seguem a vertente francesa de análise do discurso nos possibilitam apreender os aspectos lingüísticos e discursivos de um modo que abrange dimensões que vão além da conversação e do contexto em que ela ocorre, considerando a *produção histórica de sentidos*. Numa perspectiva pragmática de análise do discurso, a produção de sentidos é atribuída ao contexto (ou ao leitor). Para a perspectiva da análise francesa, essa produção é histórica e a história está na língua.

Trata-se de tentar analisar os sentidos produzidos nas enunciações que ocorrem em condições específicas. As narrativas não são analisadas como representando estados mentais ou como portadoras de mensagens, mas como produzindo “efeitos de sentido” (Pêcheux, 1997a), em função das condições dessa produção (que ultrapassam a interação face-a-face). Recorremos, então, a conceitos como os de “diálogo” e de “vozes” (Bakhtin, 1992, 1997a, 1997b), de “posições de sujeito no discurso” (Foucault, 1997), “jogo de imagens” (Pêcheux, 1997a), “drama” (Vigotski, 1998, 2000), que nos permitem considerar o discurso como “interdiscurso”, como heterogêneo, como funcionando no conflito, e o sujeito, como constituído na tensão. Como lembra Possenti (1997a), trata-se de considerar na análise do discurso a perspectiva histórica como história de conflitos (o que vem ao encontro da noção de desenvolvimento e de história de Vigotski, a partir de pressupostos marxistas, e também da noção de história de Benjamin, exposta nas suas famosas teses *sobre o conceito da história*, 1996).

Ao olharmos a enunciação como um processo histórico e social, ao considerarmos os múltiplos sentidos que se produzem nos enunciados (Bakhtin, 1992), podemos tratar, sim, a entrevista como prática discursiva (mas com uma noção diferente de “discurso”), e também como “acontecimento” discursivo (Pêcheux, 1997b), ao mesmo tempo irrepetível e trazendo na enunciação outros discursos, outras vozes.

Consideramos possível essa interlocução, bem como com estudos que indicam aspectos concernentes à teoria literária, a fim de apurar os nossos argumentos e direcionar a análise da memória para uma perspectiva discursiva. Como comenta Possenti (1996), é desejável que a análise do discurso abranja dados mais próximos da linguagem do dia-a-dia (como conversações adulto-criança), que ele chama de “dados cruciais” para essa abordagem (no sentido de desestabilizar teorias), não se atendo apenas aos dados de arquivo. Nesse sentido, parece que podemos nos *encaixar*. Mas, na esteira desse pensamento, é crucial para a psicologia analisar o discurso, sem *esquecer* a história.

Considerando a dimensão histórica

As considerações que fizemos no primeiro capítulo sobre as concepções de memória de Bartlett, Halbwachs e Vigotski, bem como as contribuições de autores contemporâneos³⁵ que têm expandido as suas elaborações, permitem-nos destacar três aspectos fundamentais acerca da memória humana: o desenvolvimento (dinâmico e dialético) ao longo da vida do ser humano, a constituição social (a memória e o esquecimento como práticas sociais) e a relevância da significação e da linguagem (os processos de recordação somente possíveis em/por processos de significação, a relação entre processos discursivos e de recordação). As idéias que destacamos neste capítulo nos levam a considerar a narrativa como uma forma privilegiada de apreendermos aspectos da constituição da memória coletiva e individual, da dinâmica social e discursiva. Por fim, na última parte, anunciamos as contribuições de Bakhtin e da análise do discurso francesa no sentido de tratarmos os enunciados produzidos nas situações específicas das entrevistas como *produções históricas de sentido*.

A dimensão histórica fundamenta a forma de olhar a emergência do ser humano, a sua linguagem e a sua memória em algumas dessas abordagens (com diferentes níveis e modos de consideração, como já comentamos). Especificamente com relação ao estudo da memória, consideramos que Vigotski é o autor que mais indica a importância de um *enfoque histórico*. A história é uma questão-chave na consideração das dimensões social e cultural na obra de Vigotski, tendo como fundamento o materialismo histórico e dialético de Marx e Engels. Pino (2000) analisa essa base do pensamento vigotskiano que, segundo ele, explica o caráter dialético de sua concepção de desenvolvimento, em especial, a idéia da transformação que o trabalho social (modificando a natureza) imprime ao próprio homem. A dimensão histórica está, dessa forma, na base de sua concepção de desenvolvimento humano. Sua teoria sobre a memória segue esse princípio, conforme ele expõe no prefácio a um livro de Leontiev: “[...] nossa idéia básica e central: a idéia do desenvolvimento histórico do comportamento do homem, a teoria histórica das funções psicológicas superiores” (Vigotski, 1996, p. 168).

O que gostaríamos de salientar é que, quando Vigotski fala no enfoque histórico dos processos psicológicos, ele parece referir-se à consideração desses processos como estando continuamente *em transformação*.

O conceito de uma psicologia historicamente fundamentada é mal interpretado pela maioria dos pesquisadores que estudam o desenvolvimento da criança. Para eles, estudar alguma coisa historicamente significa por definição, estudar algum evento do passado. Por isso, eles sinceramente imaginam existir uma barreira intransponível entre o estudo histórico e o estudo das formas comportamentais presentes. *Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança*; esse é o requisito básico do método dialético. (*Id.*, 1991, p. 74)

Dessa forma, o enfoque histórico está presente em todas os planos de análise privilegiados pelo autor para o estudo das funções psicológicas: a filogênese, a ontogênese, a história sócio-cultural, a microgênese. Com relação à memória, especificamente, Vigotski afirma a necessidade de seu estudo, bem como de outras funções como estando em desenvolvimento, inter-relação, ocupando diferentes lugares na organização mental ao longo da vida do indivíduo. Ele realiza esse estudo em termos ontogenéticos, com algumas análises no plano filogenético. Embora fundamentando a sua abordagem (*histórica* no sentido de *em processo de mudança*), as suas análises sobre a questão da memória não privilegiaram o plano histórico de análise.³⁶ Mas consideramos que a sua forma de encarar os processos psicológicos (em constante transformação dialética), bem como a participação dos signos (sociais e históricos) nesses processos, permitem pensar numa análise em termos históricos nos dois sentidos: *em mudança* e *considerando as mudanças históricas*. Não se trata de achar que isso só é possível em se analisando “algum evento do passado”, o que consideramos extremamente interessante, como podemos observar, por exemplo, nas análises de Menezes (2001), ou como Vernant (*op. cit.*) denomina o estudo do seu grupo sobre a Grécia arcaica e antiga, como uma “psicologia histórica”.

Os estudos de Vigotski (1991) sobre a diferente função da memória para a criança ou para o adolescente apontam para a concepção dos processos psicológicos em termos de mudanças na ontogênese, em função dos signos que são produtos históricos e culturais e da participação em práticas culturais. Os estudos de Halbwachs (1952, 1990) tratam da diferença entre a forma de recordar

da criança, do adulto e do velho, com relação à sua participação em grupos sociais. Ou seja, consideram a memória como uma “função social”, com características que mudam dependendo do tipo de sociedade.³⁷ Essas elaborações inspiram-nos a pensar o seguinte: se uma criança, um adolescente, um velho não memorizam da mesma maneira (mudanças em termos ontogenéticos), como memorizam diferentes pessoas nesse nosso momento histórico, em determinadas condições culturais? Se, em termos orgânicos, o cérebro é o mesmo, certamente as funções psicológicas mudam dependendo do momento histórico e das condições culturais (que implicam mudanças de significados, diferentes participações em práticas, etc.), assim como mudam a função e o funcionamento da memória (em interação com outras funções psicológicas) da infância para a adolescência...

Uma análise de Vigotski com relação ao sonho é particularmente indicativa desse ponto que destacamos. Antes, lembremos a consideração de Halbwachs (1952) de que as imagens oníricas, embora construídas com laços mais frouxos em relação às convenções, não fogem às determinações do presente nem são criações individuais (embora pareçam). São noções gerais, representações, símbolos, próprios do grupo do sujeito que sonha. Vigotski (1996) usa o caso do sonho para mostrar as complexas relações entre o desenvolvimento social e o funcionamento psicológico.³⁸ Refere-se a um exemplo citado por Levi-Bruhl sobre um cafre que, diante de uma situação complicada, devido à proposta apresentada por um missionário de encaminhar seu filho à escola da missão, e não querendo declinar taxativamente, respondeu: “Verei isso em sonhos”. Ao que Levi-Bruhl analisou que qualquer um de nós teria dito: “Vou pensar”. Vigotski analisa que o sonho desempenha para o cafre a mesma função que o pensamento para nós. “As leis do sonho são as mesmas, mas o papel que o sonho desempenha é totalmente distinto [...]” (1996, p. 115), para o cafre e para nós, ou para um romano da época antiga.

Se esses autores nos levam a considerar o processo em mudança, a ênfase na palavra e na narrativa na constituição do psiquismo... como se constituem a nossa memória e a nossa narrativa hoje? Como falamos sobre o passado, como narramos sobre si mesmas estas ex-alunas e ex-professora do

magistério de uma escola pública esquecida pelo Governo, com péssimas condições de ensino e infraestrutura? Ex-alunas que lutam para trabalhar nas atuais condições de emprego (poucas conseguiram dar aula, e é o que queriam, conforme elas mencionam)? Nesse sentido, consideramos extremamente pertinentes e tentamos integrar em nossas análises as reflexões de Walter Benjamin sobre a memória e a narrativa na modernidade (1996, 1997). Esse autor traz também uma lembrança importante, colocando em relevo um aspecto *recalcado* e muitas vezes *indesejado* nos estudos sobre a memória: o *esquecimento*.

Assim, além de realçar a historicidade em todo enunciado, pretendemos situar as interações discursivas no contexto da modernidade. Dadas as condições em que vivemos, as práticas em que participamos, perguntamo-nos se está ainda mais difícil, mais dramático, significar o nosso passado, falar sobre ele, interpretá-lo.

Notas:

¹ Trata-se da história intitulada *The War of the Ghosts (A guerra dos fantasmas)*, adaptada de uma tradução do antropólogo Franz Boas, que conta a participação de dois índios em uma batalha entre tribos fantasmas.

² “Malgré leur incohérence, bien des rêves offrent une suite d'événements, de paroles, de gestes qu'il est possible de raconter ensuite comme des histoires détachées.”

³ “This suggests that the structure of mediated memory must be seen as *narrative*, delivering its results in virtue of the meaning of the employed mediational means, and not as straight-forwardly causal. We remember by constructing narratives which require the recall of past events for their intelligible completion.”

⁴ Cf. Sarbin, 1986; Yates, *op. cit.*; Le Goff, *op. cit.*

⁵ “We shall imagine the man in question as lying ill in bed, if we know him personally. If we do not know him, we shall yet take some one to be our invalid, but not a man of the lowest class, so that he may come to mind at once. And we shall place the defendant at the bedside, holding in his right hand a cup, in his left, tablets, and on the fourth finger, a ram's testicles. In this way we can have in memory the man who was poisoned, the witnesses, and the inheritance.”

⁶ Assim Edwards (1997) refere-se aos estudos de Bruner, Murray, Sarbin, entre outros.

⁷ A partir de pesquisas baseadas na observação de crianças pequenas, Bruner considera que o entendimento social começa como *práxis* em contextos particulares, “[...] nos quais a criança é *protagonista*, é um agente, uma vítima, um cúmplice. A criança aprende a desempenhar um papel no ‘drama’ cotidiano familiar *antes* que lhe seja exigida qualquer narração, justificação ou desculpa” (Bruner, 1997, p. 77). Nos conflitos familiares iniciais, a criança aprende que “[...] agir não é suficiente [...]”. É igualmente importante contar a história certa” (*Ibid.*, p. 78).

⁸ “[...] we organize our experience and our memory of human happenings mainly in the form of narrative – stories, excuses, myths, reasons for doing and not doing, and so on.”

⁹ “Our plannings, our remembering, even our loving and hating, are guided by narrative plots.”

¹⁰ “[...] the narrative metaphor calls up images of storytellers and storytelling, heroes, villains, and plots, and in the narrative that is dramatized, images of actors performing and engaging in dialogue with other actors.”

¹¹ Van Dijk (1992), por exemplo, considera que os usuários da língua constroem “representações textuais” e que estas permitem a categorização do mundo e criam “modelos de situação”.

¹² *E.g.* Belli e Loftus, 1996.

¹³ *E.g.* Hirst e Manier (1996), por exemplo, coletam memórias autobiográficas do mesmo conjunto de eventos de quatro membros de uma família, individualmente e em grupo, e observam como cada recordação individual é afetada pelo contexto social e torna-se parte de uma história grupal. Bruner e Feldman (1996) comparam memórias autobiográficas de componentes de três grupos de teatro sobre a história dos respectivos grupos e examinam como essas memórias são contadas diferentemente, de acordo com a influência exercida por cada grupo (palavras típicas, gênero próprio, uso dos pronomes “nós”, “eu” e “eles”, etc.).

¹⁴ Ver Edwards e Potter, 1993; Middleton e Edwards, 1994; Potter e Wetherell, 1999.

¹⁵ “Factual and fictional stories share many of the same kinds of textual devices for constructing credible descriptions, building plausible or unusual event sequences, attending to causes and consequences, agency and blame, character and circumstance.”

¹⁶ Buchanan e Middleton (1995), por exemplo, analisam como “grupos de reminiscência” formados por pessoas idosas constituem fóruns para a recordação através da conversação, desenvolvendo “comunidades de memória” que funcionam como contextos para manter e renovar o engajamento no grupo social.

¹⁷ “[...] our local repertoire of narrative forms is interwoven with a broader cultural set of fundamental discursive orders that determine who tells which story, when, where, and to whom.”

¹⁸ “It is through our stories that we construct ourselves as part of our world.”

¹⁹ Na época, fazia cinco anos que havia lecionado para as três turmas de magistério (quase cento e vinte alunos).

²⁰ *Cf.* Ruiz-Werner, 1970.

²¹ As entrevistas ocorreram em: novembro/2000 (Analuísa), fevereiro/2001 (Eufrásia e Cida), março/2001 (Fabiana), junho/2001 (Gabriela; Landirléa), julho/2001 (Raquel e Jane).

²² O material gravado corresponde, aproximadamente, a: duas horas (entrevista com Analuísa); duas horas (entrevista com Eufrásia e Cida); uma hora (entrevista com Fabiana); quatro horas e quarenta e cinco minutos (entrevista com Gabriela, em dois dias); três horas e trinta minutos (entrevista com Landirléa, em dois períodos); uma hora e quarenta e cinco minutos (entrevista com Raquel e Jane). Esse material foi exaustivamente escutado pela pesquisadora, para seleção de episódios que foram denominados “fragmentos” e parcialmente transcrito. Há também entre os *fragmentos* trechos de registros escritos e de uma carta. As explicações sobre o formato das transcrições do material gravado encontram-se no Anexo.

²³ *Cf.* Silverman, *op. cit.*; Rapley e Antaki, 1998.

²⁴ “Nevertheless, narrative interviewing is still interviewing, and ‘in their own way’ tends to be treated as definitive of how respondents ‘see’ things, rather than an instance of interaction-oriented talk.”

²⁵ *E.g.* Geraldí, Fiorentini e Pereira, 1998.

²⁶ “The individual is an ‘individual-in-the-laboratory’, an ‘individual-in-his-everyday-working-environment’ or an ‘individual-in-a-given-social-group’, and never a pure and simple individual.”

²⁷ Na turma de Gabriela (3º M B), eu havia sido supervisora de estágio (!). Foi a partir desse telefonema que marcamos a entrevista.

²⁸ Trata-se do eco de um lugar que também ocupei na época em que fui professora dessas turmas. Como a disciplina era de *Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa*, muito relacionada à alfabetização, leitura, escrita, envolvi-me num projeto (pessoal/grupal) de incentivá-los a escrever melhor, a ler mais, etc., e ia para o quadro explicar dúvidas de português que apareciam a partir do que eu indicava nas suas produções.

²⁹ “Remembering as a discursive activity is not to be construed as being to do with people retelling the original experience, even if they might make claims to be so doing.”

³⁰ "Remembering is not the re-excitation of innumerable fixed, lifeless and fragmentary traces. It is an imaginative reconstruction, or construction [...]."

³¹ "There is a good deal of invention, and it was precisely concerning his inventions that the subject was most pleased and most certain." Bartlett está se referindo ao experimento em que os sujeitos tinham que reescrever histórias.

³² Ver comentário sobre essa noção em Wertsch, 1998.

³³ "According to this continuity thesis, there is nothing but the fabric of narrative to determine what counts as a 'life'. That is to say, there is no such thing as a life lived 'out there in the world'; rather this belief is based on a naive realism, due to the positivist heritage in psychology and social sciences."

³⁴ Ver, a esse respeito, Ricoeur, 1994, 1997; Todorov, 1989.

³⁵ E.g. Middleton e Edwards *et al.*, 1994; Smolka, 1997a, 2000a; Bosi, 1994; Morato, 1995.

³⁶ Cf. Wertsch, 1994. O autor considera que as análises que privilegiaram essa dimensão foram as realizadas no início da década de 30, por Vigotski e Luria, na Ásia Central, relacionadas à investigação da atividade cognitiva de indivíduos (letrados e não-letrados), em função das mudanças históricas ocorridas pós Revolução de 1917, na então União Soviética.

³⁷ Ele considera que o velho se subtrai ao aspecto prático dos objetos e dos seres, e sente-se liberado dos limites que impõem a profissão, a família, *etc.*, referindo-se à sociedade capitalista, em que, geralmente, o velho não é tratado como um membro ativo, ao contrário do lugar ocupado por ele nas tribos primitivas, onde era o guardião das tradições. À "memória contemplativa" a que se refere Bergson (1990), Halbwachs contrapõe a recordação do velho como uma "ocupação" (ele procura precisar suas lembranças, interroga outros velhos, examina atentamente seus antigos papéis, relê cartas, conta ou registra por escrito suas lembranças do tempo em que ainda era um membro ativo na sociedade). Esse aspecto da função social da recordação na velhice na sociedade atual é amplamente analisado por Bosi (*op. cit.*).

³⁸ Ao citar este exemplo referente ao homem primitivo, Vigotski (1996) realça o seu ponto de vista sobre o desenvolvimento histórico das funções psicológicas. Para ele, ao homem primitivo não faltam ou são insuficientes as funções psicológicas que nós temos, mas a distribuição ou inter-relação entre elas é que é diferente.

Capítulo 3

Memória, esquecimento e narração: *puxando fios*

Pelas musas heliconíades comecemos a cantar.¹

Três obras que nos ficaram da época mítica abrem-se como uma invocação ou reverência às Musas. Homero pede-lhes que cantem, contem, narrem a ira de Aquiles, as aventuras do engenhoso Ulisses (*A Ilíada* e *Odisséia*). Hesíodo inicia a *Teogonia* com um hino em sua homenagem, elas que lhe deram um ramo como cetro para que ele cantasse o passado e o futuro.

Ligada às Musas, dom de Mnemosyne, caráter sagrado dos poetas, a memória na Grécia arcaica é profundamente ligada à palavra, palavra poetizada, ao canto, *poiesis*. Memória épica. E hoje, em que se ancora nossa memória?

No princípio, o canto

Numa sociedade de tradição oral, a memória é uma força social que permite ao povo saber seu passado. Numa civilização sem escrita ou com uma utilização ainda restrita, o poeta tem um papel fundamental: contar o passado, narrar a história.

Na Grécia mítica/arcaica, a memória é uma deusa, Mnemosyne. As Musas, filhas de Mnemosyne e Zeus segundo a tradição hesiódica, são potências

religiosas que, no plano profano, parecem corresponder à *palavra cantada*, à *palavra ritmada*. Muito antes de Hesíodo, as musas existiam em número de três, veneradas em um santuário, cada uma com um nome relacionado à função poética: *Meléte* (atenção, concentração, exercício mental, indispensáveis ao aedo); *Mnéme* (recitação e improvisação); *Aoide* (produto, o canto épico, o poema acabado) (Detienne, 1988).

A cultura grega até cerca de 700 a.C. era sustentada por uma base inteiramente oral. Segundo Havelock (1996), a declamação da poesia era fundamental ao padrão cultural e político grego. Quer em situações de aprendizagem (aluno/harpista), quer nas que envolviam o público em recitações épicas ou apresentações teatrais, esta era uma prática geral e comum. Até por volta dos dois primeiros terços do século V a.C., pode-se pressupor um estágio de “semi-alfabetização” em Atenas. Embora usada pelos gregos desde o século VIII, em inscrições, decretos públicos, menções, etc., a escrita inicialmente trouxe pouca modificação ao sistema educacional ou à vida intelectual. A conservação das tradições, da organização cultural do grupo, de geração a geração, era feita através da poesia, uma vez que a fala rítmica era a única tecnologia verbal que possibilitava maior fixidez na transmissão da informação. A memorização necessitava de uma recitação repetida.

A poesia oral da qual resultaram *A Ilíada* e *a Odisséia* dependia de uma mnemotécnica. As pesquisas de M. Parry (*apud* Detienne, 1988) esclarecem sobre os procedimentos de composição dos poetas através de uma técnica formular.² Há também na poesia homérica os Catálogos que, além de um significado histórico e sagrado, têm o objetivo de mostrar que o aedo pode decorar, o que mostra a valorização dessa faculdade psicológica. O dom divino não excluía uma dura preparação e nem a improvisação excluía o recurso à tradição poética conservada, sendo importantes os exercícios mnemotécnicos (Vernant, *op. cit.*).

“A história da poesia grega é também a história da primitiva *paideia* grega” (Havelock, *op. cit.*, p. 63). Os poetas forneciam material para o currículo; os poemas épicos eram o principal veículo da palavra conservada e de instrução. A *paideia* era poetizada e grupal. O rapsodo era também professor, mas que

ensinava oralmente o texto homérico à população que o memorizava. Segundo Havelock, os conteúdos do poema épico homérico são “enciclopédicos” e constituem os *nomoi* e os *ethea*³ da cultura grega deste período; Homero é colocado no centro dessa forma de transmissão e memorização poetizada, por Havelock, por Platão.⁴ Em Atenas também havia as peças de teatro, que serviam como veículo de experiência conservada, de ensinamento moral e de memória histórica. São obras que mais mantêm a tradição do que inovam; o poeta mais relata e conserva do que improvisa, conforme comenta Durand:

[...] aquele que recita o texto épico pode apenas retomar indefinidamente uma memória organizada em um texto que se tornou fechado e em relação ao qual ele mantém uma relação que podemos chamar demoníaca, que ultrapassa então as estruturas da memória humana, uma relação que o faz entrar em contato, de maneira quase possessória, com o próprio poeta ou alguma coisa que resta dele e se transmite por sua palavra. Por quê? Porque o poeta, ele mesmo, o aedo, não possui fala própria. No momento em que recita as proezas dos heróis, o aedo só o faz porque a Musa fala através dele, por ele. (1999, p. 40)

Além da importância na educação e história do grupo, a relação da poesia com a memória imprime um *caráter sagrado ao poeta*. O poeta é “possuído pelas Musas” e é “intérprete de Mnemosyne” (Vernant, *op. cit.*). As invocações às Musas, além de abrirem os poemas, repetem-se em outros cantos, muitas vezes em trechos em que haveria dificuldade de memorização, indicando um pedido de auxílio na busca das origens.

A função dos poetas é dupla: celebrar os Imortais e as façanhas dos heróis. O canto poético salva os heróis do anonimato. E pode salvar do Esquecimento, da Morte. Alguns heróis escapam da morte e do anonimato no Hades, continuando uma feliz existência nas Ilhas dos Bem-aventurados e tendo seu nome gravado na memória dos homens, celebrado pelos poetas (Vernant, *op. cit.*). A palavra poética também está consagrada ao louvor das façanhas guerreiras: ao poeta cabe o Louvor e a Censura (poder que se mantém até a época clássica); ele é “árbitro supremo”: “[...] é ele que, sozinho, concede ou nega a memória. Em sua palavra os homens se reconhecem” (Detienne, 1988, p. 23).

Ninguém contesta ou contradiz a verdade do poeta – guardião da memória coletiva e oral. O poeta goza, tal como o rei de justiça e o adivinho, de um

privilégio de memória, uma vez que os três conseguem comunicar-se com o invisível: poeta e adivinho, por conhecerem o passado e o futuro; o rei, quando preside a ordália e pronuncia a sentença. Os campos misturam-se, nessa forma de pensamento: o político e o religioso, a adivinhação e a justiça. “A poesia, identificada com a memória, faz desta um saber e mesmo uma sagesa, uma *sophia*” (Le Goff, *op. cit.*, p. 438). A palavra cantada e ritmada do poeta, o canto das Musas, os catálogos de Homero, as sentenças e os vaticínios, são a “palavra mágico-religiosa”, “palavra eficaz”. Poeta, adivinho e rei de justiça são considerados “mestres da verdade” e “mestres da palavra” na Grécia arcaica. “A verdade é, em primeiro lugar, palavra [...]” (Vidal-Naquet, 1988, p. 8). “Definitivamente, um homem vale o mesmo que seu *lógos*” (Detienne, 1988, p. 19).

Se a declamação poética é tão importante para o padrão cultural da Grécia arcaica e o enraizamento da memória coletiva, sua eficácia é sustentada por recursos psicológicos relacionados à repetição, ao ritmo, ao canto e ao corpo. Os dedos do recitador marcam e conservam o ritmo, manobrando um instrumento de corda, através da consonância entre movimentos das mãos e das cordas vocais; as pernas e os pés participam de uma espécie de dança com função mnemônica, seguida pelo público. Essa organização rítmica do corpo é relacionada por Havelock aos recursos do inconsciente. A declamação pode proporcionar um estado de hipnose que relaxa as tensões físicas e psíquicas e produz o esquecimento da fadiga e a liberação de impulsos sexuais. Assim, o canto poético, despertando o desejo e o corpo adormecido, faz *lembrar e esquecer*.

O canto poético assemelha-se ao canto das Sereias que Ulisses teve que enfrentar, causando prazer, hipnotizando, tomando todo o corpo e despertando o desejo de quem o ouve, fazendo esquecer. Canto das Sereias, canto dos aedos, ambos deleitam...⁵ Entre as recomendações da deusa Circe a Ulisses, antes da partida da ilha de Eéia, está o que fazer quando passar pela ilha das Sereias: “Toca para diante; amassa cera doce de mel e veda os ouvidos de teus tripulantes para que mais ninguém as ouça. Se tu próprio as quiseres ouvir, que eles te amarrem os pés e mãos, de pé na carlinga do barco veloz, e que as pontas das

cordas pendam fora de teu alcance, para te deleitares ouvindo o canto das Sereias [...]” (*Odisséia*, Canto XII, p. 142).

Detienne (1988) não considera que haja contradição entre *Memória* e *Esquecimento* no período arcaico, mas que a relação é de uma *oposição complementar*. Ao mesmo tempo que há equivalência entre *Alétheia* (Verdade) e *Mnemosyne*, há complementaridade entre *Alétheia* e *Léthe* (Esquecimento), *Alétheia* e *Apáte* (Engano), *Alétheia* e *Pseudés* (Mentira).

Léthe e *Mnemosyne* também são duas fontes. Num procedimento adivinhatório arcaico, o consultante ao célebre oráculo de Trofônio, antes de adentrá-lo, precisa beber a água das duas: a *Léthe*, que o faz esquecer toda a vida humana, e a *Mnemosyne*, que permite a conservação na memória do que viu e ouviu no outro mundo (Detienne, 1988; Vernant, *op. cit.*).

No pensamento mítico/arcaico, memória e esquecimento interpenetram-se. Vernant explica que, em Hesíodo, a deusa que faz recordar, *Mnemosyne*, é também a que faz esquecer os males. “A rememoração do passado tem como contrapartida necessária o ‘esquecimento’ do tempo presente” (Vernant, *op. cit.*, p. 78).

A verdade não se opõe à mentira, não há o verdadeiro frente ao falso. “A ‘negatividade’ não está, então, isolada, separada do Ser; ela é um desdobramento da ‘verdade’, sua sombra inseparável” (Vidal-Naquet, *op. cit.*, p. 9). A vida humana é “mesclada e plena de contrastes”, ambígua e ambivalente, simbolizada por Pandora – maravilha e maldição. Também o é o mundo divino: Apolo é o Brilhante, mas pode ser o Obscuro; os deuses conhecem a Verdade, mas também enganam. “Suas aparências são armadilhas para os homens, suas palavras são sempre enigmáticas, pois escondem tanto quanto revelam [...]” (Detienne, 1988, p. 42). Assim também os poetas e os reis: “[...] o ‘Mestre da verdade’ é também um mestre do engano” (*Ibid.*, p. 43). A lógica do pensamento mítico é a lógica da *ambigüidade*; os contrários se complementam.

Transformações na palavra, na memória, na verdade

No final da época arcaica, a função do poeta restringe-se à missão de exaltar os nobres, louvar os ricos proprietários, o que é feito com tanto esplendor que os valores passam a parecer antiquados e, na Cidade grega, deixa de haver lugar para esse tipo de palavra “mágico-religiosa”. Um outro tipo de palavra que já existia desde os tempos mais remotos, mas que ganhou impulso com o estabelecimento de novas formas de relações sociais, superando o primeiro tipo, com o advento da Cidade, é a “palavra-diálogo”. Através desta, segundo Vidal-Naquet (*op. cit.*), os grupos sociais se enfrentam no terreno político, os oradores fazem propostas para planejar a ação. Ela está relacionada a um grupo social específico – o grupo dos guerreiros – e a práticas institucionais relacionadas a ele, como os jogos funerários e a divisão do butim.

A “palavra-diálogo” opõe-se à palavra “mágico-religiosa”; inscrita no tempo, provida de uma autonomia própria e ampliada às dimensões de um grupo social, ela é um “bem-comum”; a localização do orador no centro garante, ao menos idealmente, a igualdade. É laicizada; é instrumento de diálogo; sua eficácia não vem de forças religiosas, mas da aprovação ou desaprovação do grupo. Com ela preparam-se as futuras assembleias políticas da Grécia, o futuro estatuto da palavra jurídica ou da palavra filosófica (Detienne, 1988).

Enquanto a palavra do rei é imediata, na palavra-diálogo há mediação. Mas ela ainda é privilégio dos melhores, da elite (*laós*) à qual opõe-se a massa (*dêmos*) que “[...] não ordena, não julga, não delibera”. Nas assembleias guerreiras, “[...] a palavra já é instrumento de dominação sobre o outro, uma primeira forma da ‘retórica’” (*Ibid.*, p. 51).

Da emergência da palavra-diálogo ao desenvolvimento da palavra racional, argumentativa, há *momentos de transição*, oscilando entre a religiosidade e a laicização, a ambigüidade e a contradição, com *modificações na concepção de memória e de verdade*.

Um desses momentos é representado por Simônides (século V a.C.). Segundo Detienne (1988), o poeta marca uma virada na tradição poética. Ele une poesia e pintura, artes de engano, e descobre o “caráter artificial da palavra

poética”. Rejeita o caráter religioso do poeta, afirmando-se como um “mestre de *Apáte*”, desvalorizando a antiga *Alétheia* e optando pela *doxa*.⁶ Marca o momento em que o ambíguo separa-se da *Alétheia* e refugia-se na *doxa*. Com ele, a memória torna-se uma *técnica secularizada*, uma faculdade psicológica com regras definidas. São-lhe atribuídas as invenções da mnemotécnica e das letras do alfabeto (Yates, *op. cit.*). É um dos primeiros poetas a louvar os homens, a cantar os cidadãos mortos pela Cidade e a praticar a poesia como um ofício. Nesse e em outros aspectos, como no pensamento ambíguo, anuncia os sofistas.

Numa forma diferente, por volta do final do século VI a.C., aparecem as seitas filosófico-religiosas, com um pensamento de caráter religioso e voltado à interiorização e à salvação individual. Neste, Memória e *Alétheia* são relevantes, articulando-se, como no pensamento mítico-religioso, mas a memória não é apenas dom de vidência; seu exercício é visto como meio de salvação das almas. Para as seitas filosófico-religiosas, *Alétheia* e *Léthe* não são mais complementares: “[...] a ambigüidade cedeu lugar à contradição” (Detienne, 1988, p. 66). O pensamento passa a fazer parte de um universo dualista, dicotômico, onde há a exclusão do enganoso. Apesar da valorização da *Alétheia*, esta é concebida mais abstratamente do que para os poetas, adivinhos e reis, e está radicalmente separada da *Apáte*.

Da palavra-ação, eficaz, mágico-religiosa dos reis de justiça, adivinhos e poetas, passando pela palavra-diálogo das assembléias deliberativas e pelas reflexões sobre a memória, a verdade, a linguagem (cerca de um século antes de Platão), ocorre a passagem do plano de pensamento e discurso predominantemente *mítico* a um plano predominantemente *racional* na Grécia.

Detienne (1988) atribui a Gernet e Vernant especialmente, entre outros pesquisadores, o êxito na tarefa de mostrar que a passagem do mito à razão não se constitui no “milagre grego” nem na “decantação progressiva”, mas está relacionada a profundas transformações sociais, políticas e de pensamento nos séculos VII e VI a.C. como a institucionalização da moeda, do calendário, da escrita alfabética e o desenvolvimento do comércio e da navegação. O grande evento para a configuração do pensamento racional, para Vernant (*op. cit.*), é o aparecimento da *Pólis*. Nela, cada vez mais, o poder real se separa do divino; com

o começo da democracia, os cidadãos têm uma lei coletiva; o calendário lunar é substituído pelo calendário civil, que corresponde às exigências da administração humana; a moeda instaura no domínio do cotidiano o valor da convenção.

A palavra é laicizada, através da elaboração da retórica e da filosofia, do direito e da história. Essa secularização da palavra levou à transformação da *Alétheia* religiosa em conceito racional, provocando a passagem de um modelo de verdade antigo para um modelo científico. Vernant estabelece uma relação de solidariedade entre o nascimento do filósofo e o aparecimento do cidadão. Antes da Cidade, não havia função para o filósofo; o mundo era explicado pelos mitos.

Em Atenas, chegam de fora os sofistas que se inscrevem dentro do quadro democrático da cidade e tornam-se os primeiros professores de retórica, como Górgias e Protágoras, e os primeiros a trabalhar com a dialética, através do exercício do diálogo. A lógica própria dos discursos sofisticos (assim como a dos processos jurídicos) é relativista: ganha quem tem os argumentos mais convincentes e não quem está com a justiça. Detienne (1988) relaciona a sofística à retórica, cujas origens se deram no mesmo contexto político e cultural. Ambos são “técnicos do lógos” e contribuem para uma reflexão sobre a linguagem como instrumento, como meio de ação sobre o outro, dentro de uma lógica contraditória. Sofistas e retóricos são “homens da *doxa*”.

O plano de pensamento da sofística e da retórica está fora da *Alétheia*. Como em Simônides, a relação entre *Alétheia* e Memória como função religiosa é rompida. Para eles, a memória é uma *função secularizada*. Há, segundo Detienne, relação entre a secularização da memória e a desvalorização da *Alétheia*. A lógica do ambíguo, aqui, não se dá pela união dos contrários complementares, mas pela “síntese dos contrários contraditórios”.

Não escutem o canto das sereias

A *ambigüidade*, que parece estar na essência do canto poético, assim como da palavra laicizada, é radicalmente combatida por Platão. As suas críticas têm relação com a necessidade do estabelecimento de uma nova concepção de

homem, de uma nova forma de pensamento que implica uma nova forma de discurso.

O seu combate à poesia marca uma visão da mesma como perigo à mente humana. Em *A República*, Platão faz uma análise sobre as condições sociais e políticas, mais especificamente educacionais, vigentes. Uma das questões levantadas é o monopólio exercido pela poesia sobre o sistema educacional. Mesmo na época de Platão (séc. V-IV a.C.), a comunicação oral ainda predomina nas relações humanas em geral; a leitura e a escrita ainda não constituem um hábito difundido e corrente. A consideração de que as obras de Homero e poetas trágicos constituem uma *vasta enciclopédia* com informações e instruções para a conduta da vida pública e privada (*nomoi* e *ethea*) inquieta Platão.

Ele está preocupado com uma tradição de “meia-moralidade” na Grécia (ensinada pelos poetas)⁷ e com as condições da declamação, com o estado de completo envolvimento emocional e de identificação com o enunciado poético, produzidos pela repetição reiterada e pela força social da poesia. A palavra *mimesis* é usada para descrever a experiência poética: refere-se inicialmente à capacidade do artista de criar quase patológica e empaticamente no público uma identificação com o conteúdo narrado. Havelock explica que, ao confundir os gêneros épico e dramático, Platão ataca, na realidade, o “drama” no qual se transforma o enunciado poético na alma do recitador e do público, permitindo a recordação, mas não a reflexão sobre o conteúdo. Ele comenta que, durante o período arcaico e clássico na Grécia, diziam-se as coisas *homericamente* e isso afetava o pensamento e a consciência.

No Livro X, Platão ataca frontalmente a poesia e seu caráter mimético. Examina a natureza da poesia e coloca o poeta ao lado do pintor (versão da experiência duas vezes afastada da realidade): “[...] o criador de fantasmas, o imitador, segundo dissemos, nada entende da realidade, mas só da aparência” (Platão, *A República*, 601b). Havelock comenta que a poesia é considerada por Platão como veneno intelectual, perigo moral, inimiga da verdade. Por fim, chega a expulsar os poetas da cidade ideal (*Ibid.*, 607a-b).

O ataque de Platão à poesia não é isolado do seu projeto de instaurar uma nova forma de pensamento, de discurso, de atitude: a que ele entende por

filosófica. Não podemos separar, portanto, as críticas que ele faz à poesia do seu *conceito de verdade* e da sua *teoria do conhecimento*.⁸ Havelock analisa que a separação entre o sujeito e o objeto do conhecimento começou a ser vislumbrada a partir da emergência da *psyche*⁹. A visão do “eu” como uma unidade não poderia se instaurar dentro do que o autor denomina uma “disposição mental homérica”. Nesse sentido, Platão propõe várias mudanças, contrapondo a unidade (positivo) à pluralidade (negativo). A relação de auto-identificação público / enunciado poético / poeta tornava intimamente ligadas a pessoa e a palavra lembrada. A separação entre sujeito e objeto implicaria, então, a separação entre o “eu” e o poema. Esta era dificultada pela estrutura, ritmo, sintaxe e enredo do poema épico. A estrutura típica do poema – apresentação de atos e eventos memorizáveis – deveria ser substituída pelo isolamento da “coisa em si” ou do “*per se*”, pela abstração, por um discurso que abarcasse conceitos e categorias. Esse procedimento só se concretizaria com a quebra do encantamento da tradição poetizada.

O poeta representa milhares de situações, sentimentos, emoções, ou seja, sua atividade gira em torno do múltiplo e isso constitui um problema para o filósofo. Nesse sentido, a poesia é ilusão, confusão, irracionalidade, *doxa*; e a “disposição mental poética”, o principal obstáculo ao racionalismo científico, ao uso da análise. O conteúdo da poesia é *mythos* em oposição ao *lógos* dialético; sua linguagem está subordinada ao tempo, os eventos sucedendo-se numa ordem temporal; não há reflexões isoladas da narrativa e objetivadas. Esse primeiro grande discurso da filosofia afirma-se em oposição à poesia. Os poderes da experiência poética (fundamento da memória, história e educação do grupo, caráter sagrado), as características de sua utilização numa tradição predominantemente oral (declamação, repetição) e o modo como ela constituía um estado mental (pela relação entre oralidade/canto/corpo, sedução e esquecimento) formavam, para Platão um quadro avesso ao estabelecimento do *lógos* filosófico.¹⁰

A oposição platônica à poesia relaciona-se com a contraposição radical que ele estabelece entre o seu discurso filosófico e o discurso sofístico. Ele quer distinguir-se e também distinguir a filosofia da sofística e da poesia, portanto, tenta

estruturar sua doutrina como forma de enfrentamento desses dois discursos. Sua principal oposição aos sofistas relaciona-se com o relativismo epistemológico que caracteriza o pensamento destes últimos, pois, para Platão existe uma verdade que transcende o homem. Ambos, poeta e sofista, encontram-se num *mundo de sombras*, numa realidade ambígua e enganosa, oposta à verdade e à *episteme*, de *mimesis* e *doxa*, e são incapazes de atingir o conhecimento das Formas.

Platão estabelece, assim, uma doutrina da verdade (também diferente da antiga *Alétheia*) que se fundamenta em uma *concepção de memória* ligada ao conhecimento dessa verdade, à *recordação das Idéias*. Em Platão, os mitos de memória são integrados em uma teoria geral do conhecimento. Saber é lembrar-se, isto é, ligar-se a um “mundo das Idéias”. “*Mnemosyne*, força sobrenatural, interiorizou-se para tornar-se no homem a própria faculdade de conhecer. Outrora instrumento de ascese mística, o esforço de rememoração vem agora confundir-se com a pesquisa do verdadeiro” (Vernant, *op. cit.*, p. 93). Para o filósofo, a memória e a verdade opõem-se ao esquecimento.

Saber, com efeito, consiste nisto: depois, de haver adquirido o conhecimento de alguma coisa dispor dele e não mais perdê-lo. Aliás, o que denominamos “esquecimento” não é, por acaso, o abandono de um conhecimento? [...] Por conseguinte, torno a repetir, de duas uma: ou nascemos com o conhecimento das idéias e este é um conhecimento que para todos nós dura a vida inteira, ou então, depois do nascimento, aqueles de quem dizemos que se instruem nada mais fazem que *recordar-se*; e neste caso a instrução seria uma reminiscência. (Platão, *Fédon*, p. 64)

A concepção de memória em Platão também está relacionada a um outro combate do filósofo: à *escrita*. No *Fedro*, Sócrates conta a apresentação desta e outras artes pelo deus egípcio Thot ao rei ou deus Thamous (274d-275b).¹¹

Quando chegou a vez da invenção da escrita, exclamou Thot: “Eis, oh Rei, uma arte que tornará os egípcios mais sábios e os ajudará a fortalecer a memória, pois com a escrita descobri o remédio para a memória. – “Oh, Thot, mestre incomparável, uma coisa é inventar uma arte, outra julgar os benefícios ou prejuízos que dela advirão para os outros! Tu, neste momento e como inventor da escrita, esperas dela, e com entusiasmo, todo o contrário do que ela pode vir a fazer! Ela tornará os homens mais esquecidos, pois que, sabendo escrever, deixarão de exercitar a memória, confiando apenas nas escrituras, e só se lembrarão de um assunto por força de motivos exteriores, por meio de sinais, e não dos assuntos em si

mesmos. Por isso, não inventaste um remédio para a memória, mas sim para a rememoração. (Platão, *Fedro*, 274e-275a)

Esse aspecto da escrita como remédio e/ou veneno – *phármakon* – para a memória é relacionado às características que Platão atribui ao *mythos*, ao sofista, à retórica – todos inimigos da memória e da verdade (Derrida, 1997; Gagnebin, 1997).

Na época de Platão (século V-IV a.C.), ainda há uma relativa indiferença para com a escrita na Cidade grega. Não há ainda um sistema público de educação escolar (enquanto o teatro estava a cargo da Cidade, a escola dependia do particular e não do político) (Detienne, 1992) e o verdadeiro *lógos* político continua sendo a palavra oral, cultivada nas escolas de retórica e disputada na assembléia dos cidadãos (Gagnebin, 1997). Segundo Detienne (1992), a Cidade parece mais preocupada em tornar públicos, na pedra e no metal, os decretos e as decisões do que em registrar e conservar documentos. Há a recusa em recorrer à escrita entre os homens que “têm mais poder na cidade”. Esses envergonham-se frente à idéia de escrever discursos, e temem julgamentos posteriores de seus textos, com medo de serem chamados de “sofistas”. O orador não sente necessidade de recorrer aos sinais escritos: sua única ferramenta é a fala. O livro-objeto ainda é raridade e há um pequeno número de letrados. “Pois um livro se escuta, é lido mais pela audição do que pelos olhos” (Detienne, 1992, p. 69). O autor mostra como filósofos, médicos e historiadores dedicam-se a recitações públicas: Heródoto conta suas *Historiai* diante dos atenienses e de muitos outros; Empédocles declama seus poemas filosóficos perante o povo reunido entre os santuários de Olímpia; os autores de escritos hipocráticos desenvolvem à frente de ouvintes as hipóteses da arte médica sobre a natureza humana. Aristófanes mostra, em *As rãs*, o *estranho* comportamento do intelectual com um livro nas mãos lendo-o para si mesmo.

Não como substituição (Detienne, 1992), mas, numa relação dialética, cresce a importância do escrito em função de uma difusão mais ampla do livro. Segundo Gagnebin, a essa revolução cultural Platão reage com desconfiança, mais aos deslocamentos sócio-culturais provocados à tradição e à memória coletivas do que à escrita enquanto técnica.

Enquanto o poeta, na época arcaica, era o detentor de uma memória que permitia, graças a essa palavra sagrada, dádiva das Musas ao serviço de Apolo, a um povo inteiro de se construir e de se assegurar uma identidade, a transferência cada vez maior dessa “função de tesauroização mnêmica” ao escrito acarreta, simultaneamente, sua democratização e sua dessacralização, isto é, segundo Platão, a banalização até a perversão da atividade do lembrar. Mnemósyne retira-se e deixa lugar à fidelidade exangue do rastro escrito, acessível a todos, mas – ou talvez, segundo Platão, muito mais *por isso mesmo* – desprovido do segredo que garantia a plenitude da palavra rememoradora. (Gagnebin, 1997, p. 53)

Ao mostrar que o *phármakon* da escritura era bom para a rememoração, mas não para a memória (viva e conhecedora), Thamous, no *Fedro*, denuncia seu pouco valor. Como salienta a autora, essa distinção retoma as categorias da filosofia platônica do conhecimento – “a *anamnese* e a *hypomnese*, a reminiscência da essência e a lembrança de escrita” (Joly, 1992 *apud* Gagnebin, 1997, p. 54) – e corresponde à oposição entre o discurso escrito por Lísias e lido por Fedro no início do diálogo, e o segundo discurso de Sócrates, consagrado à natureza da alma, à vida interior que lhe permite recordar.

Aqui há também outra distinção apontada pelos autores entre escrita *exterior* e escrita *interior*. Quando, no *Teeteto*, Platão sugere a existência de um bloco de cera em nossas almas, no qual as percepções e pensamentos são impressos (*apud* Yates, *op. cit.*), ou no *Filebo*, descreve a alma como um livro escrito pelo escriba interior que são a memória e as sensações (*apud* Gagnebin, 1997), essas marcas, impressões correspondem a movimentos autóctones da vida psíquica; a escrita é interna, gravada na alma.¹² “É a exterioridade da escrita, oposta à visão anterior da alma, que faz dela um *pharmakon* artificial, tanto mais perigoso quanto ele é ainda mais sedutor” (Gagnebin, 1997, p. 55). Derrida analisa que Platão não condena toda escrita, mas só julga verdadeiramente digna da filosofia a escrita “interior à alma”, “plantada” nas “almas” dos discípulos pela “arte dialética” (*Fedro*, 276e-277a).

O autor acrescenta que Thot, o deus da escritura, é também o deus da morte. Confiando os pensamentos (internos) às marcas físicas, gravadas em uma plaqueta (externa), aquele que dispõe da *tekhné* da escritura saberá que pode ausentar-se, sem que as marcas (“*túpoi*”) cessem de estar lá. Elas o representarão e à sua fala, na sua ausência, mesmo que ele os esqueça.¹³ A

oposição entre exterior e interior, entre natureza e artifício, remete à ambigüidade do *pharmakon* como remédio e veneno. Segundo Gagnebin, Platão critica o caráter de imagem da escrita (próxima demais da pintura, o que nos faz lembrar Simônides...): pretende descrever o vivo, mas só é cópia morta sob a ilusão de vida, simulacro.

Mesmo que esteja morto, e só um *phármakon* pode deter um tal poder sobre a morte, sem dúvida, mas também em conluio com ela. O *phármakon* e a escritura são, pois, sempre uma questão de vida ou de morte. (Derrida, *op. cit.*, p. 52)

A escrita não é, portanto, somente uma droga que promete a cura e traz a morte; ela completa, por assim dizer, sua natureza de artifício pela sua pertença ao domínio da *mimesis* artística (e não filosófica) que, sob a aparência de vida, só engendra morte. (Gagnebin, 1997, p. 55-56)

Petrificada por seus guardiães, por seus próprios signos, pelos tipos confiados à guarda e vigilância do saber, ela [memória] se deixará engolir por *Léthe*, invadir pelo esquecimento e pelo não-saber. Não é preciso aqui separar memória e verdade. O movimento da *alétheia* é de um lado a outro desdobramento de *mnéme*. Da memória viva, da memória como vida psíquica na medida em que ela se apresenta a si mesma. As potências da *Léthe* aumentam simultaneamente os domínios da morte, da não-verdade, do não-saber. Por isso a escritura, ao menos enquanto torna as “almas esquecidas”, nos volta para o lado do inanimado e do não-saber. Mas não se pode dizer que sua essência a confunda, simplesmente e *presentemente*, com a morte e a não-verdade. Pois a escritura não tem essência ou valor próprio, seja ela positiva ou negativa. Ela se joga no simulacro. Ela imita no seu tipo a memória, o saber, a verdade etc. (Derrida, *op. cit.*, p. 52)

A ambigüidade da escritura (benéfica e nociva, *phármakon*) remete a outras ambigüidades já comentadas no nosso texto: do poeta e do mito, do sofista. Para Platão, tanto a escritura quanto o mito são distintos do *lógos* e da dialética; levam à repetição sem reflexão. Ele almeja distinguir a persuasão enganadora e brilhante da sofística da palavra viva e verdadeira da filosofia, da dialética. Esta deveria assegurar a vitória da “ordem natural e viva” da interioridade psíquica sobre a “desordem artística e artificial” da exterioridade sedutora (Gagnebin, 1997). Homens de escritura são vistos, não como sábios (*sophoi*), mas como pretensos ou autodenominados sábios (*doxósophoi*). Assim são os sofistas para Platão. Quando ele acusa a escrita, está acusando simultaneamente a sofística: “[...] o

autor do discurso escrito já está instalado na posição do sofista: o homem da não-presença e da não-verdade” (Derrida, *op. cit.*, p. 12).

Quanto à transmissão do ensino, transmites aos teus alunos, não a sabedoria em si mesma mas apenas uma aparência de sabedoria, pois passarão a receber uma grande soma de informações sem a respectiva educação! Hão-de parecer homens de saber, embora não passem de ignorantes em muitas matérias e tornar-se-ão, por consequência, sábios imaginários, em vez de sábios verdadeiros! (Platão, *Fedro*, 275b)

A partir de sua concepção de verdade e de memória, ao atacar os sofistas e a escritura, Platão ataca também a forma como os sofistas adquirem conhecimento, memorizam, lidam com a palavra. Segundo Derrida, para Platão, o sofista “vende os signos e as insígnias da ciência”: monumentos, inventários, arquivos, citações, cópias, narrativas, listas, notas, duplicações, crônicas, genealogias, referências. São *memórias*, não a memória. O autor cita dois diálogos platônicos (*Hippias menor* e *Hippias maior*), nos quais Sócrates ironiza a mnemotécnica. O que Platão critica na sofística não é o recurso à memória, mas a substituição da “memória viva” pela “memória-auxiliar”, do “órgão” pela “prótese”.

O processo da escrita é, portanto, mais que a condenação de um saber livresco, artificial e exterior; não se trata simplesmente, de defender o espírito contra a letra, a palavra viva contra a repetição morta. Deve-se lutar, com todas as forças, contra o enredamento sedutor do escrito, da sofística e da retórica que ameaçam, graças à sua estranha proliferação infinita, o ordenamento mesmo do vivo. (Gagnebin, 1997, p. 56)

A memória é por essência finita. Platão o reconhece atribuindo-lhe a vida. Como a todo organismo vivo, nós o vimos, ele lhe assinala limites. Uma memória sem limites não seria, aliás, uma memória, mas a infinitude de uma presença a si. A memória tem sempre, pois, necessidade de signos para lembrar-se do não-presente com o qual ela tem, necessariamente, relação. [...] Mas aquilo com que sonha Platão é uma memória sem signo. (Derrida, *op. cit.*, p. 56)

Autodomínio e controle na concepção de sujeito e de memória

As concepções que atualmente predominam sobre verdade e conhecimento, memória e esquecimento, são, em grande parte, uma herança platônica, e são marcadas por distinções: oral e escrito, *lógos* e *mythos*, verdade e

ficção, uno e múltiplo, interioridade e exterioridade... O conhecimento como busca da verdade, da luz. O interior do ser humano, a personalidade una e autônoma, a coerência. A memória como verdade, a valorização do "saber de cor". O esquecimento como morte, como não-verdade, como não-saber.

Aprendemos a lutar contra o esquecimento. Essa luta tornou-se até uma técnica, ou uma arte: a mnemotécnica. Mais recentemente, esse combate faz parte de ciências que tentam desvendar o esquecimento patológico e recuperar a (ou parte da) memória prejudicada por doenças, lesões, síndromes, *etc.* O esquecimento, tanto teoricamente quanto no domínio do senso comum, aparece associado ao indivíduo e à perda, à degradação, ao passar inexorável do tempo.

Se na Grécia mítica/arcaica a relação entre memória e esquecimento era de *oposição complementar*, a relação predominante na concepção atual entre memória e esquecimento é de *contradição*. Essa relação está profundamente ligada à concepção platônica de memória, de sujeito e de verdade como opostas ao esquecimento, à multiplicidade e à ambigüidade. Memória *versus* esquecimento está na base de sua concepção de sujeito e de verdade, como já observamos na passagem destacada do *Fédon*.

Em *Fedro*, para falar da natureza da alma, Platão recorre ao mito da "alma-carruagem". Sócrates explica a Fedro que a alma pode comparar-se a uma força que une uma carruagem a uma parelha de cavalos. Os cavalos da alma divina são de boa raça, mas, quanto aos da alma humana, um é belo e bom, e o outro, o oposto. Há uma procissão comandada pelos deuses em direção à abóbada celeste, onde as almas divinas encontram seu alimento; lá estão as realidades verdadeiras, o conhecimento, a verdade absoluta, as coisas em si, as Idéias. Quanto às almas humanas, perturbadas pelos dois corcéis, apenas vislumbram as verdades, podendo em meio à confusão, luta e fadiga da subida, vir a perder suas asas e cair em terra. Um dos fatores para a queda é o esquecimento (da verdade):

[...] todas as almas que se integram no séquito de um deus são agraciadas com a contemplação de algumas verdades. Por outro lado, durante a viagem circular, mantêm-se isentas de pecado e, se conseguirem manter este estado, ao fim de cada viagem continuarão isentas de pecado, como a princípio. Mas, se não conseguirem a fortaleza para tanto, ser-lhes-á retirada a graça daquela visão. Com efeito, quando, por qualquer causa

funesta, se animam de esquecimento e perversão, tornando-se pesadas, perdem as asas e acabam por cair na terra. (Platão, *Fedro*, 248c-d)

Platão estabelece uma relação entre a *inteligência humana* e o *ato de lembrar*, ao explicar o ciclo de reencarnações, atribuindo importância primordial à memória das verdades eternas. Nesse sentido, só o espírito do filósofo (no topo da hierarquia) dispõe de asas, e ele, por dirigir sua alma apenas para objetos divinos, pode ser considerado louco pela multidão, embora seja apenas um entusiasmado (ou “possesso de um deus”). “Assim, poucas são as almas a quem foi dado o dom da reminiscência, e estas, quando se apercebem de qualquer objecto semelhante ao do reino superior, como que ficam perturbadas e perdem o poder do auto-domínio!” (*Ibid.*, 250a-b)

Auto-domínio, controle, razão: heranças de um processo histórico e social que vem se configurando desde a Antigüidade, passando pela Idade Média e Renascimento, como bem nos mostra Elias (1994), ao analisar as transformações do comportamento humano movidas pelo processo civilizador. Ele analisa o conceito de *civilité*, principalmente vinculado à sociedade do Ocidente (e à sua auto-imagem) que, na Idade Média opôs cristianismo a paganismo e, em nome da cruz e da civilização, empenhou-se em guerras de colonização e expansão. Entre os materiais analisados pelo autor, encontram-se os manuais de boas maneiras, como o tratado de Erasmo de Rotterdam, *De civilitate morum puerilium* (*Da civilidade em crianças*), de 1530. Mais como um compilador de hábitos na vida social da época, o livro de Erasmo indica como devem se comportar as pessoas em sociedade. A preocupação com a postura, os gestos, os vestuários, as expressões faciais, a forma de se comportar à mesa, com relação aos outros, à sexualidade, até com a maneira como as pessoas devem olhar indica a consideração de que o comportamento “externo” é a manifestação do homem “interior, inteiro”.¹⁴ Bem antes de Erasmo, essas questões já ocupavam os homens da Antigüidade greco-romana e da Idade Média. Do padrão de bom comportamento na Idade Média, o “comportamento cortês” (do nobre, em oposição ao do camponês), aos padrões renascentistas, o que Elias observa, desde o uso do garfo e faca em substituição à mão durante as refeições, é um crescente *controle das emoções* e um *encapsulamento do indivíduo*. Ao comentar

sobre a ligação entre as mudanças nos comportamentos e as alterações na estrutura social, ele afirma: “O que faltava nesse mundo *courtois*, ou no mínimo não havia sido desenvolvido no mesmo grau, era a parede invisível de emoções que parece hoje se erguer entre um corpo humano e outro, repelindo e separando, a parede que é freqüentemente perceptível à mera aproximação de alguma coisa que esteve em contato com a boca ou as mãos de outra pessoa” (Elias, *op. cit.*, p. 82). Aumentam a coação de uns sobre os outros e a exigência de “bom comportamento”, embora mais sutilmente, nos tratados de boas maneiras do séculos XVI e XVII, que indicam desde regras de como se comportar à mesa até palavras a se evitarem. Crescem o embaraço, a vergonha, a repugnância, a exigência de higiene, o controle e, principalmente, o autocontrole.¹⁵

E o controle de emoções, atitudes, pensamentos passa pelo controle da memória. O controle do lembrado vai dos testemunhos legais às regras de direitos autorais, passando por momentos e questões mais comuns, banais, do cotidiano. O controle da memória; a sua valorização enquanto capacidade individual (oposta ao caráter coletivo e grupal que tinha na Grécia arcaica); a sua teorização como mecanismo estritamente cerebral, biológico, como retenção, como diferença entre o *input* e o *output*, como algo que ocorre “entre as orelhas” (Middleton e Edwards, 1994); a preocupação com a veracidade dos relatos na narrativa autobiográfica; a idéia de que o esquecimento deve ser evitado, embora se conheça pouco sobre os seus mecanismos em neuropsicologia¹⁶... refletem uma forma de olhar o ser humano própria de nossa razão ocidental que permeia a maioria dos estudos ou as suas origens e atravessa o que pensamos, dizemos e acreditamos sobre a nossa memória e a dos outros.

O ideal do *homo rationalis* configura-se mais nitidamente na cultura ocidental no século XVII, a partir de Descartes, e impõe-se como o “sujeito moderno” (unitário, racional) da epistemologia clássica. A psicologia e as demais ciências humanas que ganham impulso no século XIX ancoram-se nessa noção de sujeito racional, bem como os aparatos da administração. Há, nesse sentido, o “sujeito legal abstrato” de direitos individuais, responsabilidades, obrigações contratuais e possuidor (ou não) de propriedades¹⁷, e o “cidadão individual”, alvo de tecnologias de normalização, disciplina e punição (Venn, 1984).

Em especial com Descartes e sua filosofia mecanicista, ocorre uma mudança que coloca a “Razão” e o “Sujeito-da-Razão” no núcleo da nova *ratio* (que já vinha se transformando, em especial a partir da revolução copernicana). Gradualmente, segundo Venn (*op. cit.*), a racionalidade e a lógica vêm a ser consideradas como elementos básicos do “sujeito logocêntrico”. Agora, a Razão é a fonte do conhecimento e da verdade.

Nesse sentido, na introdução à edição de 1968 d’*O processo civilizador*, Elias (*op. cit.*) fala da concepção que perpassa a filosofia e as ciências humanas, de *homo clausus* ou “ser encapsulado”, a qual já era encontrada na filosofia platônica e outras escolas filosóficas da Antigüidade. Segundo o autor, ela constitui um dos *leitmotifs* recorrentes da filosofia moderna, desde o sujeito pensante de Descartes, às mônadas sem janelas de Leibniz, e ao sujeito kantiano do conhecimento, até mais recentemente, prolongando a mesma idéia básica do indivíduo auto-suficiente: o inteiro “ser” do homem, sua “existência” na filosofia existencialista; ou até a ação humana como ponto de partida da teoria social de Weber, que tentando estabelecer uma distinção entre “ação social” e “ação não-social”, pressupõe uma “ação puramente individual”.

Esse *processo de individualização* aguçou-se no Renascimento. É então que o termo “indivíduo” assume o significado de homem singular que “[...] se diferencia dos interesses e das metas alheias, faz-se substância em si mesmo, instaura como norma sua própria autoconservação e seu próprio desenvolvimento” (Canevacci, 1987 *apud* Smolka, 1997b, p. 32). A partir do Renascimento, separa-se a natureza (como objeto de percepção) do observador, e intensifica-se a autopercepção do indivíduo como entidade auto-suficiente, independente e separada de outras pessoas e das coisas, o que é analisado por Elias como fenômenos da mesma mudança civilizadora: marcas da transição para um estágio ulterior de autoconsciência, no qual o autocontrole internalizado das emoções torna-se mais forte e aumenta o distanciamento reflexivo.

Smolka, a partir da análise de Canevacci, situa os diferentes modos (históricos) de conceitualização deste “homem singular”, ao mesmo tempo “universal” e “generalizado”: “[...] *grosso modo*, a concepção de ‘indivíduo’ refere-se principalmente à esfera psicológico-sensitiva; a de ‘sujeito’ abrange, em geral,

categorias transcendentais do ser e do conhecimento, categorias lógicas ou ético-políticas; a de 'pessoa' aparece relacionada ao sujeito jurídico, titular de direitos [...]. E podemos falar ainda em 'ego' – consciência de si; em *self*, caracterizado pelo humanismo norte-americano..." (1997b, p. 33).

Segundo Venn (*op. cit.*), a filosofia individualista permeia as ciências humanas, e a psicologia vai produzir a identidade entre o sujeito "*normal*" do individualismo e aquele da racionalidade, e situar a identidade dentro do sujeito, naturalizando, assim, a noção de racionalidade e de normalidade.

Na passagem do século XIX para o XX, produz-se um questionamento radical sobre o "*sujeito*", sobretudo a partir das idéias de Marx, Nietzsche e Freud, que deslocam, descentram, problematizam o sujeito como "senhor de si" e o submetem à ideologia, à linguagem, ao inconsciente (Smolka, 1997b). Segundo Foucault (1967), a importância primordial dos três autores está na modificação da natureza do símbolo e da forma usada para interpretá-lo, postulando, cada um a seu modo, a falta de conclusão essencial de interpretação.¹⁸ Eles são, nesse sentido, "mestres da suspeita".

Especificamente com relação à memória, Freud deu especial atenção ao esquecimento. Ele é central na sua teoria sobre as neuroses e sobre os processos inconscientes. Ele afirmou em uma conferência que "[...] os *histéricos sofrem de reminiscências*. [...] Onde existe um sintoma, existe também uma amnésia, uma lacuna da memória, cujo preenchimento suprime as condições que conduzem à produção do sintoma" (Freud, 1974, p. 16, 18). Elaborou, então, hipóteses sobre dois mecanismos complementares: o *recalque* e a *resistência*.¹⁹ Ele analisa os freqüentes e comuns *atos falhos*, tais como esquecimentos (de nomes próprios, palavras estrangeiras, seqüências de palavras, impressões e conhecimentos, intenções, *etc.*), lapsos de linguagem, equívocos na ação (perda ou quebra de objetos, atos e gestos executados sem perceber, *etc.*) e explica que, em geral, quando se esquece algo, é porque algo é recalçado; não especificamente o que foi esquecido, mas algo associado ao esquecido (o esquecimento também seria uma interpretação!). Esses dois elementos enlaçados por uma associação externa (o elemento recalçado e o novo) possuem também alguma ligação de conteúdo e,

em geral, trata-se de tema de importância pessoal e capaz de evocar afetos (quase sempre, penosos) (Freud, 1987).

Embora opondo-se à identidade cartesiana entre o sujeito e a consciência, descentrando a subjetividade através da teoria do aparelho psíquico dividido em três instâncias tópicas, e mostrando os limites da razão humana, diríamos que o esquecimento ainda é indesejável. Através do tratamento psicanalítico, há que se desvendar o trajeto ao longo do qual se realizou a substituição do recalcado, disfarçado, irreconhecível, pelo sintoma, e é necessário vasculhar a memória para que o sintoma seja reconduzido até a idéia recalcada e haja a recuperação. Além disso, consideramos ainda que o esquecimento é localizado no (inconsciente do) sujeito que esquece, que produz o recalque, o sintoma, através da interação das instâncias psíquicas que tem um pressuposto biológico.

Os autores cujas elaborações discutimos no primeiro capítulo – Vigotski e Bartlett, no âmbito da psicologia; Halbwachs, na sociologia – e também Elias²⁰, tentam, com diferentes abordagens e nuances, deslocar a questão do *interno* e *externo* e privilegiar a constituição social da memória e/ou do sujeito. Nesse sentido, eles vão contra o predomínio do indivíduo, fortalecido cada vez mais com o sistema capitalista, apesar das suas *transmutações*.

Das (im)possibilidades da memória e da narração na modernidade

Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.

Irmão das coisas fugidias,
não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.

Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
– não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.

Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
– mais nada.

Cecília Meireles²¹

Se contar o passado na Grécia arcaica era tarefa dos poetas, essa passou a ser uma função dos historiadores. Esse deslocamento tem relação com profundas mudanças operadas na palavra, no pensamento, na memória.

Até entre os próprios poemas homéricos já se insinuam mudanças na palavra, na narrativa. Conhecemos Aquiles pela ira e por seus feitos gloriosos na guerra. Já Ulisses é famoso pelo ardil, aventuras e histórias. O herói d'A *Ilíada* é herói de ação; o da *Odisséia* é de ação e narração. D'A *Ilíada* para a *Odisséia*, muda o lugar ocupado pelas histórias.²² A *Ilíada* estrutura-se num fluxo contínuo de acontecimentos, linearmente. Na *Odisséia*, vários passados interpenetram-se. Esta é, segundo Todorov (1979), uma “narrativa de narrativas”, em especial quando Ulisses narra em primeira pessoa. Além disso já se observam reflexões sobre o ato de narrar na fala dos personagens.²³

N'A *Ilíada*, predomina a “palavra-ação”, palavra eficaz e justa; há também a “palavra-diálogo”. Na *Odisséia*, aparece um tipo de palavra solidária a esta última, denominado por Todorov (1979) “palavra-narrativa”, a palavra bela. Há também um tipo de palavra que é, ao mesmo tempo, narrativa e ação: a “palavra fingida”. Ulisses é “mestre da palavra” e também “mestre do engano” (anunciando Simônides).

O canto das Sereias, paradigma do canto poético, é o canto que fala de si mesmo. É, por isso, um canto “ingênuo” que enfrenta o ardil de Ulisses. Este vence a palavra sedutora das Sereias pela *Métis* (“palavra artilosa”). Ulisses sobreviveu ao canto das Sereias para contar suas histórias. “O canto das Sereias é, simultaneamente, esta poesia que deve desaparecer para que haja vida e esta realidade que deve morrer para que nasça a literatura. O canto das Sereias deve parar para que possa aparecer um canto sobre as Sereias” (Todorov, 1979, p. 74).

No entanto, com a vitória de Ulisses, restamos vítimas de exclusões. A palavra das ciências, da história, da filosofia, palavra argumentativa, *lógos*, com a

eficiência, o rigor. A palavra poética, da literatura, *mythos*, com a beleza... O belo é pouco científico (um belo texto de filosofia, por exemplo) e a poesia (ficção) é distante da concepção científica da verdade.

O primeiro historiador ainda oscila entre essas duas formas de discurso, embora tente estabelecer o seu discurso em oposição ao *mythos* (Gagnebin, 1997). Heródoto fala daquilo que ele mesmo viu, ou do que ouviu falar por outros; privilegia a palavra da testemunha ou a sua própria. Menciona as fontes, se ele mesmo (ou o informante) viu o que conta ou se só ouviu falar. Segundo Gagnebin, quando ele se refere às várias partes de sua obra, não usa a palavra “história” mas sim a palavra “lógos” (discurso). A narrativa “histórica” de Heródoto diferencia-se das narrativas míticas também pela sua abrangência: o período cronológico alcançado pelo historiador limita-se a duas ou três gerações; o discurso mítico narra um tempo longínquo, um tempo das origens, dos deuses e dos heróis, do qual só as musas podem nos fazer lembrar.²⁴ Heródoto toma para si e, ao mesmo tempo, transforma a tarefa do poeta arcaico de narrar o passado, conservar a memória, lutar contra o esquecimento. “Heródoto de Halicarnassus apresenta aqui os resultados da sua investigação, para que a memória dos acontecimentos não se apague entre os homens com o passar do tempo, e para que os feitos admiráveis dos helenos e dos bárbaros não caiam no esquecimento [...] (Heródoto *apud* Gagnebin, 1997, p. 17).

Já o segundo historiador funda seu discurso numa tentativa de empreender um corte radical, tanto em relação à tradição mítica quanto em relação às *Historiai*. Nele não há mais emoção.

Tucídides rejeita Heródoto no domínio das antigas tradições míticas, no *mythodes* que recusa porque, sob seus aspectos agradáveis e sedutores, ele não possui nenhuma solidez e se desfaz com a rapidez das palavras lançadas ao vento. Com o *mythodes*, o maravilhoso tão caro a Heródoto, Tucídides rejeita, também, a importância da memória, relegando ao passado a antiga deusa Mnemosyne. Heródoto queria salvar o memorável, resgatar o passado do esquecimento, buscando nas palavras das testemunhas a lembrança das obras humanas. Tucídides ressalta a fragilidade da memória, tanto alheia como sua; as falhas constantes de memória motivam uma profunda mudança no trabalho do “historiador”, que não pode confiar nem na sua exatidão nem na sua objetividade. (Gagnebin, 1997, p. 26)

Gagnebin analisa que, por um lado, Tucídides se aproxima de Platão, separando a razão, a austeridade, o rigor e o controle (o *lógos*), da emoção, do prazer, do maravilhoso (o *mythodes*). Por outro, diferentemente de Platão que resguarda o seu valor sagrado, a memória, para Tucídides, pertence ao *mythodes* e ao engodo. Não reproduz fielmente o passado, mas dele se utiliza conforme as conveniências presentes. Tucídides desconfia da memória.

Ademais, contrariamente a Platão, ele recusa os encantos da oralidade e considera a escrita um meio confiável de fixação dos acontecimentos, preservado das incertezas da conjuntura. “O autor da *Guerra do Peloponeso*, além de já ser homem do século IV, também pertence ao grupo daqueles que se afastam ou são afastados dos assuntos da cidade. A palavra política desconfia da escrita [...]” (Detienne, 1992, p. 65). Ao invés do texto lido em voz alta para o público durante as competições, o texto tucidideano exige paciência e atenção por parte do leitor. Tucídides quer fundar um discurso racional (*lógos*) da história; não quer mais contar o *mythodes*, nem salvar o passado do esquecimento, como Homero ou, de forma diferente, Heródoto (Gagnebin, 1997).

Quando as primeiras práticas historiadoras aparecem [...], vemos bem que a necessidade de pesquisa vem da necessidade de fabricar um memorável adequado ao mundo dos contemporâneos. Ao mesmo tempo coloca-se a questão da enunciação. Quem fala e com que direito? O poeta com suas garantias não está mais aí para fazê-lo em meio aos seus. Aquele que produz o memorável para a cidade, assim, tem sempre, de certo modo, a nostalgia da epopéia definitivamente impossível. (Durand, 1999, p. 41-42)

Atualmente, sobretudo a partir da contribuição da historiografia francesa, sabe-se que já não se pode mais resgatar o passado, contá-lo tal como ele aconteceu. Ricoeur (1994) considera que a noção de que o acontecimento histórico é o que se produziu efetivamente no passado é uma noção ontológica, como se a atualidade passada do que aconteceu fosse uma “*propriedade absoluta*” do passado, independente de nossas (re)construções. Da mesma forma, seria ontologizar o passado considerá-lo resultado da ação humana plenamente passada ou da ação de uma “*alteridade absoluta*”. Nem o resgate poético, nem com *objetividade* como o queria Tucídides. Em comentário à obra de R. Aron,

Ricoeur afirma que “[...] o passado, concebido como a soma do que efetivamente aconteceu, está fora do alcance do historiador” (1994, p. 141).

Mesmo assim, como afirma Gagnebin: “Hoje ainda, literatura e história enraízam-se no cuidado com o lembrar, seja para tentar reconstruir um passado que nos escapa, seja para ‘resguardar alguma coisa da morte’ (Gide) dentro da nossa frágil existência humana” (1994a, p. 4). Benjamin é um dos autores que mais reflete sobre essa nossa condição moderna de fragilidade, desmoronamento.

Entretecendo história e literatura, Benjamin vê em Baudelaire um emblema da modernidade e das profundas transformações ocorridas na Paris do século XIX (que, por sua vez, são vistas como emblemáticas das mudanças atuais das grandes cidades). Um dos temas/personagens típicos de Baudelaire é o *flâneur*. A casa do *flâneur* é a rua (sente-se em casa entre as fachadas dos prédios como o burguês entre suas quatro paredes); ele resiste – não quer perder sua privacidade em meio ao crescimento do trânsito das grandes cidades – mas os industriais o querem transformar em operário. As grandes galerias, por onde ele transita, foram aos poucos se transformando nas “grandes lojas”: “o derradeiro refúgio do *flâneur*”. “Se, no começo, as ruas se transformavam para ele em interiores, agora são esses interiores que se transformam em ruas, e, através do labirinto das mercadorias, ele vagueia como outrora através do labirinto urbano” (Benjamin, 1997, p. 51). O desejo mais íntimo do *flâneur*, segundo Benjamin, é emprestar uma alma à multidão amorfa de passantes. Vista pelo autor como uma das características modernas, a multidão traz consigo especificidades nas relações humanas, como o olhar recíproco por horas a fio em trens e bondes, sem que as pessoas dirijam a palavra umas às outras (Simmel, 1912 *apud* Benjamin, 1997), ou como o acordo tácito nas calçadas londrinas de cada uma das milhares de pessoas de todas as classes e situações conservar o lado da calçada à sua direita (Engels, 1848 *apud* Benjamin, 1997, p. 54). Por um lado, isolamento, indiferença, encapsulamento, como diria Elias, por outro, a multidão, os empurrões, os choques.

O poeta, que antes tinha acesso ao passado por inspiração das Musas, persegue hoje realidades fugidias.²⁵ Nas grandes cidades, onde a multidão cada vez mais se concentra, nos metrô de Nova Iorque, Londres, Paris, São Paulo,

nos trens para o subúrbio, nas *Centrais do Brasil*, fica ainda mais forte a situação de mercadoria, e o que Benjamin chamou de “amor à última vista”, tema de um dos mais belos sonetos de Baudelaire (*A uma passante*). Ao mesmo tempo fugidia, a imagem desse soneto é a imagem de um choque, de uma catástrofe, que Benjamin situa no âmago do trabalho artístico baudelairiano e no âmago de nossa relação com o mundo (como nos choques e colisões que o mover-se através do tráfego implica). Sobre o choque em seus poemas, ele afirma: “É como se uma palavra se desmoronasse sobre si mesma” (Benjamin, 1997, p. 112). Para Baudelaire o homem vivenciando o choque²⁶ é como “[...] um caleidoscópio dotado de consciência” (*Ibid.*, p. 125).

A perda irremediável e a busca vã do *flâneur*, de Baudelaire, de Proust... enfim, do homem moderno, encontram-se num mesmo ponto: a *experiência*. Benjamin relaciona a *perda da experiência* com outras perdas: da tradição, da aura, das formas artísticas tradicionais (na narrativa ou nas artes plásticas).

O trabalho artesanal unia experiência e narração: a conexão entre as etapas do trabalho era contínua (Marx); a transmissão de experiência era feita de pessoa a pessoa; as pessoas contavam histórias enquanto fiavam ou teciam... Nas atividades do operário de fábrica na linha de montagem, a conexão entre as diversas etapas é autônoma e coisificada (Marx): o trabalho torna-se “alheio a qualquer experiência”; “a prática não serve para nada” (Benjamin, 1996, 1997). Segundo Benjamin, a narrativa floresceu num meio de artesão, e o grande narrador tem suas raízes no povo. Essa “forma artesanal de comunicação” está em vias de extinção, já que ninguém mais fia ou tece enquanto ouve ou conta a história.

A separação entre o artesanato e a narração (deixando entrever uma visão romântica da sociedade artesanal) não é o único motivo apontado por Benjamin, em 1936, para o *declínio da arte de narrar*, no seu texto já clássico sobre *O Narrador* (a propósito ou tendo como pretexto a obra de Nikolai Leskov). Ele constata nostalgicamente que são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar apropriadamente, devido ao decréscimo no intercâmbio de experiências. Este é relacionado à participação dos combatentes na primeira guerra mundial: ao invés de mais ricos, voltavam mais pobres em experiência comunicável. E o processo que

faz com que as experiências deixem de ser comunicáveis implica a incapacidade de dar e receber conselhos, que hoje se aguça. Nesse sentido, outra causa do definhamento da arte de narrar é a gradativa extinção da sabedoria. Como ele escreve, o narrador é “um homem que sabe dar conselhos”: “Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (*Id.*, 1996, p. 200).

Voltando às raízes históricas de um processo que só aparentemente é um “sintoma de decadência” ou uma “característica moderna” (pois está relacionado à evolução secular das forças produtivas), Benjamin encontra o seu primeiro indício no *surgimento do romance*. Interessante que ele não separa a literatura (a narrativa escrita) da vida (a narrativa oral, o conselho, o intercâmbio de experiências). Ao distinguir os dois gêneros, o autor caracteriza o romance por seu vínculo à imprensa e ao livro; pela segregação do romancista; por sua origem no indivíduo isolado que não recebe nem sabe dar conselhos; enfim, pela solidão do leitor. “Escrever um romance significa, na descrição de uma vida humana, levar o incomensurável a seus últimos limites” (*Id. ibid.*, p. 201). A narrativa, ao contrário, procede da tradição oral, das histórias vividas pelo próprio narrador ou relatada pelos outros; as coisas narradas são incorporadas à experiência dos ouvintes e há partilha de companhia na narração, ainda que esta seja lida.

Outra ameaça histórica à narrativa apontada pelo autor e que acaba por ameaçar o próprio romance é a *informação* (aquele relacionado à ascensão da burguesia; esta, à sua consolidação). A informação (na sua forma possibilitada pela imprensa) consagra o acontecimento próximo, a verificação imediata, a plausibilidade, a novidade. Ao contrário, a narrativa valorizava o saber vindo de longe (espacial ou temporalmente), o miraculoso, a exatidão e condensação, a conservação no tempo. “O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado” (*Valéry apud Benjamin*, 1996, p. 206). A informação jornalística seria um dos muitos indícios da redução da experiência. Segundo Benjamin (1997), não é intenção da imprensa que o leitor incorpore à própria experiência as informações fornecidas. Os princípios da informação jornalística – novidade, concisão, inteligibilidade e falta de conexão entre uma notícia e outra –, bem como a paginação e o estilo lingüístico, contribuem para isso. “A exclusão da informação

do âmbito da experiência se explica ainda pelo fato de que a primeira não se integra à 'tradição'. Os jornais são impressos em grandes tiragens. Nenhum leitor dispõe tão facilmente de algo que possa informar a outro. [...] Na substituição da antiga forma narrativa pela informação, e da informação pela sensação reflete-se a crescente atrofia da experiência" (Benjamin, 1997, p. 107). A narração distingue-se das formas de comunicação atuais: ela não tem a pretensão de *transmitir* um *acontecimento*. "Ela mergulha a coisa [narrada] na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso" (*Id.*, 1996, p. 205).

Em comentário ao referido texto de Benjamin, Gagnebin (1994a) argumenta que o tom nostálgico, comum à maioria dos teóricos do "desencantamento do mundo" é ultrapassado pela sua análise que se atém aos processos sociais, culturais e artísticos de fragmentação e secularização da modernidade, não a fim de constatar uma irreversibilidade, mas para indicar possíveis instrumentos em favor dos excluídos da cultura nas mãos de uma política verdadeiramente "materialista". Esse cunho político encontra-se, segundo a autora, também nos ensaios sobre a reprodutibilidade técnica e no texto *Experiência e Pobreza* (Benjamin, 1996). Em uma carta a Adorno em 1936, Benjamin traça um paralelo entre os ensaios sobre a reprodutibilidade e o narrador, uma vez que ambos tematizam o "declínio da aura"²⁷, sentido nas novas técnicas de fotografia e cinema²⁸ e no fim da narrativa tradicional ou, mais amplamente, na *incapacidade de contar*.

Gagnebin (1994a) considera uma leitura um pouco rápida de *O Narrador* a que o limita a uma "comprovação nostálgica, mesmo desolada e assustadora" da morte da narrativa e do narrar, e menciona outros aspectos que considera fundamentais e que são menos conhecidos. Um deles diz respeito ao que ela denomina "problemática do desaparecimento dos rastros". A volta mais pobre em experiência dos combatentes da primeira guerra, é relacionada, em *Experiência e Pobreza* com o duplo processo de interiorização (busca de calor para compensar a frieza e o anonimato causados pelo capitalismo) e perda de referências coletivas que caracteriza o comportamento da burguesia, no final do século XIX: a substituição de certezas coletivas por valores individuais e privados e da história comum pela história de si. Benjamin analisa, segundo a autora, o surgimento de um novo

conceito de experiência: *Erlebnis* (Vivência) em oposição ao de *Erfahrung* (Experiência). Esta inscrevia-se numa temporalidade comum a várias gerações, própria das sociedades tradicionais, fundadas sobre a produção artesanal que garantia aos seus membros uma tradição e uma memória comuns; a vivência reenvia à preciosidade e à solidão do indivíduo particular.

Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (Benjamin, 1996, p. 115)

Esse processo de interiorização psicológica (já comentado em nosso texto a partir das reflexões de Elias) é acompanhado, segundo Benjamin, da interiorização espacial (visível na valorização do interior pela arquitetura) vivida pelo indivíduo burguês. Este tenta compensar a despersonalização por uma apropriação marcada de tudo que possui privadamente – casa, mulher, filhos, objetos, sentimentos – e pela necessidade de deixar rastros:

[...] a burguesia se empenha em buscar uma compensação pelo desaparecimento de vestígios da vida privada na cidade grande. Busca-a entre suas quatro paredes. É como se fosse uma questão de honra não deixar se perder nos séculos, se não o rastro dos seus dias na Terra, ao menos o dos seus artigos de consumo e acessórios. Sem descanso, tira o molde de uma multidão de objetos; procura capas e estojos para chinelos e relógios de bolso, para termômetros e porta-ovos, para talheres e guarda-chuvas. Dá preferência a coberturas de veludo e de pelúcia, que guardam a impressão de todo contato. Para o estilo Makart do final do Segundo Império, a moradia se torna uma espécie de cápsula. (*Id.*, 1997, p. 43)

Esse processo de interiorização, de vivência (*Erlebnis*) do indivíduo solitário pode ser descrito também em termos das práticas de leitura. Se no início da utilização do texto escrito, este era partilhado em uma leitura oral, lido para um público (recordamos as leituras orais de Heródoto, Empédocles... o estranhamento que causava o leitor silencioso...), a leitura foi se tornando gradualmente visual e silenciosa. Chartier (2001) lembra três momentos dessa história: nos séculos IX-XI, quando os *scriptoria* monásticos abandonaram os antigos hábitos da leitura e da cópia oralizada; no século XIII, com a difusão da leitura em silêncio no ambiente universitário; e o da metade do século XIV, quando esta nova maneira

de ler alcança as aristocracias laicas.²⁹ “A uma leitura oral, sempre representada pelos pintores e iluminadores como um esforço intenso que mobiliza o corpo inteiro, sucede em meios cada vez mais amplos uma outra arte do ler, a do livro folheado e percorrido na absoluta intimidade de uma relação individual” (Chartier, *op. cit.*, p. 82). A representação da leitura na iconografia do século XVIII supõe uma relação íntima entre um leitor e um livro³⁰. O mobiliário do século XVIII favorece essa “leitura da intimidade”: a poltrona, dotada de braços e guarnecida de almofadas, a espreguiçadeira, onde fica mais freqüentemente a leitora feminina; a mesa de base móvel, a escrivaninha com uma biblioteca superposta.

Segundo Benjamin (1997), tanto a filosofia quanto a literatura do final do século XIX empreenderam tentativas de apropriação da “verdadeira” experiência (*Erfahrung*), em oposição àquela que se manifesta na vida normatizada e desnaturada das massas civilizadas. A “filosofia de vida” de Dilthey invoca a literatura, a natureza, a época mítica; a filosofia de Bergson rejeita qualquer determinação histórica da experiência, remetendo-se contra a experiência inóspita da época da industrialização em grande escala, e define o caráter da experiência na “*durée*” (duração) (a mesma hora do relógio pode parecer interminável, se vazia ou ocupada pelo tédio ou pela espera, e pode parecer um instante, se preenchida por uma vida psicológica intensa). Na literatura, *Em busca do Tempo Perdido* é descrito por Benjamin como uma tentativa de reproduzir artificialmente, a experiência tal como Bergson a imagina, pois cada vez se poderá ter menos esperanças de realizá-la por meios naturais. Em Proust, a “memória pura” de Bergson transforma-se na “memória involuntária”. Para ele, a memória voluntária, sujeita à tutela do intelecto e aos apelos da atenção, transmite informações que não guardam nenhum traço do passado; ao contrário, é a memória involuntária que nos transporta aos velhos tempos, como o sabor da *madeleine* o transportou à cidade onde viveu parte de sua infância. A memória involuntária de Proust estaria, segundo Benjamin, mais próxima do esquecimento do que da memória.

Contudo, a experiência vivida, particular e privada de Proust (*Erlebnis*) não mais corresponde à grande experiência coletiva (*Erfahrung*) que fundou a narrativa antiga e que nossa sociedade moderna aboliu, conforme comenta Gagnebin. Embora não tenha conseguido uma restauração, Proust reintroduziu o

infinito nas limitações da existência individual burguesa, entrelaçando memória e semelhança (infinito marcado na/pela extensão de sua obra e de suas frases).

Mas o caráter desesperadamente singular da *Erlebnis* é transformado dialeticamente em uma busca universal. [...] A grandeza das lembranças proustianas não vêm de seu conteúdo [...]. O golpe de gênio de Proust é o de não ter escrito “memórias”, mas justamente uma “busca”, uma busca das analogias e das semelhanças entre o passado e o presente graças a uma identidade súbita mais forte que o tempo que escorre sem que nós possamos agarrá-lo. A tarefa do escritor não é então simplesmente lembrar os acontecimentos mas os “subtrair das contingências do tempo em uma metáfora”. (Gagnebin, 1994b, p. 379-380) [Trad. nossa]³¹

Tanto em Proust quanto em Baudelaire, Benjamin vê a dialética do desejo e da consciência da impossibilidade do retorno e da experiência, num mundo e num *eu* em pedaços.

Mas não é tanto o humor, quanto a comédia, o verdadeiro centro da sua força; pelo riso, ele [Proust] não suprime o mundo, mas o derruba no chão, correndo o risco de quebrá-lo em pedaços, diante dos quais ele é o primeiro a chorar. E o mundo se parte efetivamente em estilhaços: a unidade da família e da personalidade, a ética sexual e a honra estamental. As pretensões da burguesia são despedaçadas pelo riso. Sua fuga, em direção ao passado, sua reassimilação pela nobreza, é o tema sociológico do livro. (Benjamin, 1996, p. 41)

A tagarelice ruidosa e vazia que ecoa nos romances de Proust é o rugido com que a sociedade se precipita no abismo dessa solidão. Daí as inventivas contra a amizade. O silêncio que reina no fundo dessa cratera [...] quer ser preservado. O que parece tão irritante e caprichoso em muitas anedotas é que nelas a intensidade única da conversa se combina com um distanciamento sem precedentes com relação ao interlocutor. Nunca houve ninguém que soubesse como ele mostrar-nos as coisas. Seu dedo indicador não tem igual. Mas no convívio entre amigos e no diálogo existe outro gesto: o contato. Nenhum gesto é mais alheio a Proust. Por nada deste mundo ele poderia tocar o seu leitor. (*Ibid.*, p. 46)

“Perdeu a doce primavera o seu odor!”³²

Neste verso Baudelaire afirma algo extremo com extrema discrição [...] O desmoronamento da experiência que ele um dia havia compartilhado é confessado na palavra *perdeu*. O odor é o refúgio inacessível da *mémoire involontaire*. Dificilmente ele se associa a uma imagem visual; entre todas as impressões sensoriais, ele apenas se associará ao mesmo odor. Se, mais do que qualquer outra lembrança, o privilégio de confortar é próprio do reconhecer um perfume, é talvez porque embota profundamente a consciência do fluxo do tempo. Um odor desfaz anos inteiros no odor que ele lembra. Isto faz desse verso de Baudelaire um verso insondavelmente inconsolável. Não há nenhum consolo para quem não pode mais fazer qualquer experiência. (*Id.*, 1997, p. 135)

A contagem do tempo, que sobrepõe à *durée* a sua uniformidade, não pode contudo evitar que nela persistam a existência de fragmentos desiguais e privilegiados. [...] O homem, para quem a experiência se perdeu, se sente banido do calendário. [...] Os sinos, que outrora anunciavam os dias festivos, foram excluídos do calendário, como os homens. Eles se assemelham às pobres almas que se agitam muito, mas não possuem nenhuma história. (*Ibid.*, p. 136-137)

Necessidade e impossibilidade de contato, de contar uma história, redenção e destruição, memória e esquecimento: marcam a literatura contemporânea, segundo a interpretação que Gagnebin faz de Benjamin. Para além da melancolia, em sua opinião, Benjamin nos leva a pensar sobre a modernidade e em possibilidades de transformação.

As reflexões de Benjamin conduzem-nos assim a uma conclusão paradoxal. Com a perda da experiência (*Erfahrung*) comum na modernidade, o narrar tornou-se uma atividade sempre mais despojada de um sentido universal; a narração é confinada hoje à narrativa solitária do romance ou à reportagem falsamente coletiva da informação jornalística. Em contrapartida, a exigência de uma retomada atenta do passado só aumenta, por interesse de compreensão deste presente que não se inscreve mais em nenhum sistema explicativo; interesse igualmente de questionamento, de agitação, e mesmo de revolução deste dado que a falta de referências transcendentais induziriam facilmente a uma auto-suficiência cega. É por isso que nós poderíamos afirmar que a narração tornou-se mais e mais impossível e mais e mais necessária, como se a memória tentasse ansiosamente parar esta dispersão de esquecimento característica na nossa modernidade. (Gagnebin, 1994b, p. 378) [Trad. nossa]³³

Notas:

¹ Hesíodo, *Teogonia*, Proêmio: hino às Musas, verso 1.

² Daí a repetição de epítetos, hemistíquios, versos inteiros ou grupos de versos, como vemos em várias passagens da *Odisséia*, como por exemplo: "Atena, deusa de olhos verde-mar"; "Mal raiou a filha da manhã, Aurora de róseos dedos..."

³ O termo *nomoi* (pl. de *nomos*) pode ser traduzido por leis, mas significa tanto a força do hábito e dos costumes, quanto as normas públicas, a lei política. O termo *ethea* (pl. de *ethos*) tem um significado mais pessoal, envolvendo os costumes do lar, de domínio privado, a lei familiar (Havelock, *op. cit.*, p. 81-82).

⁴ Detienne critica a aceitação por Havelock de uma leitura "platônica" da epopéia, definindo toda a tradição mnemônica através do gênero épico. "Confinado no épico, que se tornou sua linguagem primordial, a tradição está como que petrificada em paradigmas; estratificada, ela oferece como espetáculo os modelos de comportamentos socialmente aceitos. Memória redescoberta, mas definitivamente encerrada, como se a enciclopédia homérica, uma vez concluída, se transformasse em ponto de referência obrigatório para todos aqueles que, entre o século VII e a era de Platão, buscassem o essencial, fosse construir uma jangada ou comportar-se piedosamente, para com seus velhos pais" (1992, p. 59).

⁵ Ambos os cantos são doces e irresistíveis, mas Todorov indica uma distinção: "Aqui, já não se pode deixar o aedo enquanto ele canta; as Sereias são como que um aedo que não se cala" (1979, p. 73). Mais

adiante o autor diz: “É um canto que trata de si mesmo” (p. 74). Enquanto o aedo louva os deuses e os grandes feitos dos homens, o canto das Sereias é um louvor ao próprio canto.

⁶ *Doxa* pode ser relacionada a ambigüidade, engano (*Apáte*) ou opinião. Detienne (1988) faz uma análise dessa expressão às páginas 58-62.

⁷ *A República*, Livros II e III.

⁸ A esse respeito, ver a análise feita por Heidegger (19--) sobre o “mito da caverna” platônico com relação a uma nova orientação para a *paideia* e à sua teoria da verdade. A verdade platônica abarca a idéia de “*adaequatio intellectus et rei*” (“adequação do intelecto à coisa”), que tem relação com a saída da caverna e com a adaptação da visão à luz. Os degraus da saída da caverna simbolizam o progresso do conhecimento, da liberdade (da libertação dos grilhões à adaptação da visão), que só chega a ser plenamente atingido pelo filósofo. Heidegger observa que essa relação da verdade com a luz, com o *ver melhor*, marca as futuras metáforas relacionadas ao conhecimento, na sua maioria, visuais.

⁹ Palavra introduzida por Sócrates, mas que tem uma história que vem de seus predecessores, em especial Heráclito e Demócrito.

¹⁰ Essa oposição mescla dialeticamente uma ligação. O próprio Platão está num espaço limítrofe indeciso, na fronteira escorregadia entre pensamento mítico e racional. Há conceitos e categorias no pensamento mítico e há mitos nos diálogos platônicos. Lembramos a perda das unidades, limites, certezas das origens do discurso de que nos fala Foucault (1996, 1997). Mesmo condenando a poesia, Platão cria histórias belas; ainda que seja arauto do *lógos*, não deixou de ser “etnógrafo de mitos” (Detienne, 1992, p. 159).

¹¹ Segundo a lenda apresentada, Thot é o inventor dos números e do cálculo, da geometria e da astronomia, do jogo de damas e dos dados, e da escrita.

¹² No *De memoria et reminiscencia*, um apêndice da obra *De anima*, Aristóteles também usa a metáfora da cera, na qual a imagem mental é formada através das impressões dos sentidos, como o movimento de fazer uma marca ou selar com um anel de chancela. Mas a idéia é diferente da comparação platônica. Para Aristóteles, estas impressões dos sentidos são a fonte básica do conhecimento, embora depois refinadas pelo intelecto pensante. Para Platão, há um conhecimento não derivado das impressões; há em nossas almas as formas ou moldes das Idéias, das realidades que a alma conheceu antes de se encarnar. O verdadeiro conhecimento consiste em ajustar as marcas das impressões sensitivas aos moldes ou marcas da realidade superior de que as coisas aqui são reflexos (Yates, *op. cit.*). Conforme o trecho já citado do *Fédon*, o conhecimento consiste no re-conhecimento, na recordação das Idéias. Segundo Yates, a metáfora do bloco de cera com a escrita ou impressão interna das imagens de memória permaneceu nos três principais tratados de memória da Antigüidade: *Ad Herennium*, *De oratore* (Cícero) e *Institutio oratoria* (Quintiliano). As diferentes concepções de memória parecem também deixar seus rastros na divisão proposta por esses tratados entre “memória natural” (gravada na mente simultaneamente ao pensamento) e “memória artificial” (fortalecida pelo treino). Para Platão, a memória artificial tal como usada pelos sofistas é profanação da memória.

¹³ Essa questão refere-se à idéia de Platão da escrita relacionada à ausência do pai, segundo Derrida (*op. cit.*). O *lógos* seria um filho que se destruiria sem o pai (“sujeito falante”).

¹⁴ Por exemplo: “[...] o olhar esbugalhado é sinal de estupidez, o olhar fixo sinal de inércia; o olhar dos que têm inclinação para a ira é cortante demais; é vivo e eloqüente o dos impudicos; se seu olhar demonstra uma mente plácida e afabilidade respeitosa, isto é o melhor. Não é por acaso que os antigos dizem: os olhos são o espelho da alma” (Elias, *op. cit.*, p. 69, numa tradução e comentário a um trecho de Erasmo).

¹⁵ O pensamento de Elias fornece uma base para pensarmos na questão do autocontrole de que nos fala Vigotski, a partir da internalização do controle do outro, de um ponto de vista histórico, do que Elias denominou processo civilizatório.

¹⁶ Cf. Trillet e Laurent, 1988.

¹⁷ Durante muito tempo, mulheres, crianças ou pessoas que não possuíam propriedade estavam excluídos dessa categoria.

¹⁸ Resumindo, Marx não interpreta a história das relações de produção, mas uma relação que já emerge como interpretação; Freud não interpreta símbolos, mas interpretações (sob os sintomas, ele não descobre “traumatismos”, mas *fantasmas*); não há para Nietzsche um significado original: as palavras já são interpretações, foram inventadas pelas classes superiores; não há senão um tecido de interpretações violentas (Foucault, 1967).

¹⁹ Ver Freud, 1974; Laplanche e Pontalis, 1996.

²⁰ Para Elias (*op. cit.*), a não ser no aspecto físico, não se pode falar em termos de “externo” e “interno” para a estrutura da personalidade; nem se pensar em uma casca ou invólucro que envolveria os sentimentos, emoções e idéias. A partir do conceito de Simmel, ele propõe que as pessoas existem apenas como pluralidades, em constante interdependência, sob a forma de “configurações”.

²¹ *Motivo*, 1987, p. 81.

²² N'A *Iliada*, as histórias são contadas pelos personagens no meio de diálogos; são sobre a genealogia de guerreiros, para fortalecer seu valor, para explicar uma situação curiosa ou para fortalecer um argumento. Na *Odisséia*, as histórias, bem mais do que servir a esses propósitos instrumentais, têm valor em si próprias. São contadas pelo narrador, cantadas por aedos ou são racontos dos personagens e, principalmente, do próprio Ulisses. A importância crescente das narrativas pode ser observada nos vasos e afrescos pintados a partir da segunda metade do século VIII a.C., cujas composições, em grande parte, eram em forma de histórias. O repertório dos artistas era estimulado por “obras literárias” (épicas e líricas) e pelo teatro dramático. Na Era Helenística, quando Homero passou a ser considerado um “texto clássico” surgiram os “vasos homéricos”. Os métodos de narração na arte grega e romana, segundo o arqueólogo A. Snodgrass, vão ampliando a abrangência de cenas: “monocênico” (um momento particular em uma história específica, como uma fotografia); “sinóptico” (combinação de vários momentos ou episódios em uma única figura, sem unidade de tempo e/ou espaço); “cíclico” (série de episódios discretos de uma história maior, separados fisicamente um do outro, com a figura de um protagonista repetida ao longo da história); “contínuo” (uma variação do cíclico, sem fronteiras físicas entre os episódios) (Shapiro, 1995).

²³ Como podemos observar nesta passagem, ao final da narração de Ulisses aos feácios: “Mas para que te estou contando isto? Já ontem, em tua casa, relatei essa aventura a ti e tua nobre esposa. Acho detestável tornar a contar passagens inteiramente narradas” (*Odisséia*, Canto XII, p. 151).

²⁴ Muito embora a sua forma de pesquisa ligada à *oralidade* e à *visão* ainda guarde uma proximidade em relação à tradição mítica e poética (Gagnebin, 1997).

²⁵ Outrora considerado “o divino” inspirado pelas Musas, em *A Musa Venal*, Baudelaire (1985) compara o literato (e ele próprio) à prostituta.

²⁶ Benjamin (1997a) compara a vivência do choque sentida pelo transeunte na multidão à vivência do operário com a máquina.

²⁷ “[...] o que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é a sua aura” (Benjamin, 1996, p. 168). Essa questão da *perda da aura*, para Benjamin, vai além da esfera da arte, mas nela é significativamente perceptível. Ele explica que a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido; multiplica a reprodução, substituindo a existência única da obra por uma “existência serial”. E essa técnica atualiza o objeto reproduzido, permitindo à reprodução vir ao encontro do espectador. O longe torna-se perto. O que necessitava de exercício, nos vem automaticamente. “Em suma, o que é a aura? É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. [...] o declínio atual da aura [...] deriva de duas circunstâncias, estreitamente ligadas à crescente difusão e intensidade dos movimentos de massas. Fazer as coisas ‘ficarem mais próximas’ é uma preocupação tão apaixonada das massas modernas como sua tendência a superar o caráter único de todos os fatos através da sua reprodutibilidade. Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou antes, na sua cópia, na sua reprodução. [...] Retirar o objeto de seu invólucro, destruir sua aura, é a característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar o ‘semelhante no mundo’ é tão aguda, que graças à reprodução ela consegue captá-lo até no fenômeno único” (*Ibid.*, p. 170). Nesse sentido, podemos pensar em programas do tipo dos *Reality Shows* como uma exacerbação desse desejo de aproximação do objeto, no caso, dando a impressão aos telespectadores de que entraram na intimidade dos participantes. A *internet* também seria um caso (clássico) de aproximação do objeto. Há uns anos atrás, no Chile, uma modelo foi colocada em uma casa de vidro, de onde podia ser observada durante todas as atividades diárias (isso hoje é feito via *internet*). Os prisioneiros do Afeganistão encontram-se em prisões abertas (jaulas?) na base estadunidense de Guantánamo.

²⁸ Benjamin compara o pintor e o cinegrafista ao mágico e ao cirurgião, respectivamente. Enquanto o pintor observa em seu trabalho uma distância natural entre a realidade dada e ele próprio, o cinegrafista penetra profundamente as vísceras dessa realidade. A imagem do cinema é composta de inúmeros fragmentos, que se recompõem segundo novas leis. “Assim, a descrição cinematográfica da realidade é para o homem moderno infinitamente mais significativa que a pictórica, porque ela lhe oferece o que temos o direito de exigir da arte: um aspecto da realidade livre de qualquer manipulação pelos aparelhos, precisamente graças ao procedimento de penetrar, com os aparelhos, no âmago da realidade” (Benjamin, 1996, p. 187). Segundo o autor, o cinema explode o “universo carcerário” de nossas ruas, escritórios, cafés, quartos

alugados, estações e fábricas, e, além disso, a câmera, com seus inúmeros recursos auxiliares como ampliações e suas miniaturizações, abre-nos, pela primeira vez, a experiência do "inconsciente ótico".

²⁹ Essa nova relação com o livro foi favorecida pelas transformações do manuscrito, como a separação das palavras. Ela se caracteriza também pelo caráter laico, uma vez que as ocasiões para ler vão sendo emancipadas das celebrações religiosas, eclesiásticas ou familiares, principalmente entre 1750 e 1850, em países europeus onde o protestantismo domina e a leitura da Bíblia é permitida aos leigos (Chartier, *op. cit.*).

³⁰ Ora trata-se de uma figura feminina e romanesca, com uma leitora lânguida (como *A leitura*, de Baudoin, Museu das Artes Decorativas, Paris); ora o livro torna-se "companheiro de solidão" (como em *Camille Desmoulins na prisão*, de Hubert Robert, Wadsworth Atheneum, Hartford, Connecticut); ora é criada uma leitura espiritual de um leitor em retiro voluntário (quase sempre São Jerônimo ou São Paulo) (Chartier, *op. cit.*).

³¹ "Mais le caractère désespérément singulier de l'*Erlebnis* est transformé dialectiquement en une recherche universelle [...]. La grandeur des souveirs proustiens ne vient pas de leur contenu [...] Le coup de génie de Proust est de ne pas avoir écrit de 'mémoires' mais, justement, une 'recherche', une recherche des analogies et des ressemblances entre le passé et le présent grâce à une identité soudaine plus forte que le temps qui s'écoule sans que nous puissions le saisir. La tâche de l'écrivain n'est donc pas simplement de se rappeler les événements mais de les 'soustraire aux contingences du temps dans une métaphore'." O trecho citado pela autora faz parte de *A la recherche du temps perdu*, vol. III.

³² Do poema *Correspondências*, de Baudelaire, em *As Flores do Mal* (*op. cit.*).

³³ "Les réflexions de Benjamin nous conduisent ainsi à une conclusion paradoxale. Avec la perte de l'expérience (*Erfahrung*) commune dans la modernité, raconter est devenu une activité toujours plus dénuée d'un sens universel; la narration est confinée aujourd'hui au récit solitaire du roman ou au reportage faussement collectif de l'information journalistique. En revanche, l'exigence d'une reprise attentive du passé ne fait que grandir, par souci de compréhension de ce présent qui ne s'inscrit plus dans aucun système explicatif, souci également de questionnement, de bouleversement, voire de révolution de ce donné que l'absence de références transcendantes induirait facilement à une autosuffisance aveugle. C'est pourquoi nous pourrions affirmer que la narration est devenue toujours plus impossible et toujours plus nécessaire, comme si la mémoire tentait anxieusement d'enrayer cette dispersion de l'oubli caractéristique de notre modernité."

Capítulo 4

Relatos de lembranças: práticas sociais/escolares

Respondi que eu gostaria mesmo era de poder um dia afinal escrever uma história que começasse assim: “era uma vez...”. Para crianças? perguntaram. Não, para adultos mesmo, respondi já distraída, ocupada em me lembrar de minhas primeiras histórias aos sete anos, todas começando com “era uma vez”; eu as enviava para a página infantil das quintas-feiras do jornal de Recife, e nenhuma, mas nenhuma, foi jamais publicada. E era fácil de ver por quê. Nenhuma contava propriamente uma história com os fatos necessários a uma história. Eu lia as que eles publicavam, e todas relatavam um acontecimento. Mas se eles eram teimosos, eu também.

Mas desde então eu havia mudado tanto, quem sabe eu agora já estava pronta para o verdadeiro “era uma vez”. Perguntei-me em seguida: e por que não começo? agora mesmo? Seria simples, senti eu.

E comecei. Ao ter escrito a primeira frase, vi imediatamente que ainda me era impossível. Eu havia escrito: “Era uma vez um pássaro, meu Deus.”

Clarice Lispector¹

Antes de começar as entrevistas com as ex-alunas, tentei escrever uma narrativa sobre esse tempo vivido que havia sido tão significativo para mim. Não teria, de forma alguma, a intenção de contrastar o meu escrito com as entrevistas, mas talvez, a ilusão de escrevermos a muitas mãos um *livro* sobre aquele tempo.

Alguns meses antes, eu ficara bastante envolvida em uma análise de um romance, *El entenado*, de Juan José Saer, no qual um homem da época dos descobrimentos que foi levado por índios e com eles viveu dez anos conta, já velho, sua experiência e sua volta à Europa. Essa análise fazia parte de um momento de minha pesquisa em que pretendia traçar relações entre memória, narração e escritura/literatura, a partir de um texto literário. A leitura intensa desse romance pode ter colaborado para a produção de um desejo de escrever a narrativa sobre aquele tempo escolar. Acho que tive a ilusão de ser a *narradora* daquele passado. E, através das entrevistas, possibilitar que o que aconteceu não morresse.

O personagem de Saer convive com índios canibais, mas sua vida é preservada para que não morra a história da tribo, pois, após a sua libertação e retorno, ela foi dizimada. Sua narração não era só a sua memória: era a memória dos índios; era um tributo; era a sua salvação. “Ademais, como lhes devo a vida, é justo pagá-la voltando a reviver, todos os dias, a deles” (Saer, 1988, p. 176) [Trad. nossa].²

Hoje penso que julguei possível ser a narradora da história da relação com as três turmas com as quais convivi. Como o personagem do romance, esquecendo que ele era um velho da época dos descobrimentos, e que o encanto das narrativas escutadas nos portos, quando jovem, foi que o fez embarcar para o Novo Mundo, em busca de aventuras: “Na boca dos marinheiros tudo se mesclava; os chineses, os índios, um novo mundo, as pedras preciosas, as especiarias, o ouro, a cobiça e a fábula. Falava-se de cidades pavimentadas de ouro, do paraíso sobre a terra, de monstros marinhos [...]. Eu escutava esses rumores com assombro e palpitações” (*Ibid.*, p. 12-13) [Trad. nossa].³

Quer seja na tentativa de “reconstruir um passado que nos escapa” ou de “resguardar alguma coisa da morte”, comecei a minha escrita, sem suspeitar da fragilidade cada vez maior de nossa condição, de que nos fala Benjamin. Minha narrativa traz a ilusão de um resgate do passado, mas deixa entrever indícios da incapacidade de contar, vivida pelo homem moderno.

Fragmento 4

Decidi que hoje seria o dia de começar. Começar a vasculhar, a mergulhar. Mergulho no passado.

...

Na despensa do meu apartamento [...] guardo pedaços de minha vida passada. E faz tempo que não recorro a esses pedaços. Faz tempo inclusive que isso tudo não é limpo. Venci a alergia e, com um pano molhado, fui limpando a poeira e desenterrando as camadas de passado.

...

É entre os votos, desejos, despedidas dos alunos do 3º M F, os de Léa e Arlete: “Não te esquecerei” e “Nunca se esqueça de nós”. (escrito em 21/08/2000)

Fragmento 5

Como é difícil começar...

...

Não consigo me lembrar no abstrato. [...] Desenhei a escada e me lembrei daquele frontispício imponente mas depredado. (escrito em 25/08/2000)

Hoje precisamos guardar os *pedaços* do passado em porões e sótãos ou despensas e armários de nossos apartamentos. Medo de que se percam nossos rastros? Precisamos colecionar, precisamos guardar lembranças de viagens, *souvenirs*, uma flor murcha, um guardanapo de restaurante, um sabonete de hotel. Montamos álbuns de família... “Fotografar as suas crianças é fazer-se historiógrafo da sua infância e preparar-lhes, como um legado, a imagem do que foram... [...] As imagens do passado dispostas em ordem cronológica, ‘ordem das estações’ da memória social, evocam e transmitem a recordação dos acontecimentos que merecem ser conservados porque o grupo vê um fator de unificação nos monumentos da sua unidade passada ou, o que é equivalente, porque retêm do seu passado as confirmações da sua unidade presente” (Bourdieu, 1965 *apud* Le Goff, *op. cit.*, p. 466). E cada vez mais queremos registrar nossas lembranças, com novas tecnologias como os vídeos.

Passado enterrado, passado em camadas. Mergulho. Difícil mergulho diante do desmoronamento do qual o frontispício da escola parecia ser uma imagem. Eu hesitei. Registre a dificuldade. Escrevi sobre as “primeiras aulas” e a “primeira história”. Parei.

“Por mais familiar que seja seu nome, o narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva. Ele é algo de distante, e que se distancia ainda mais” (Benjamin, 1996, p. 197).

Memórias e histórias do indivíduo, do grupo

Em muitos momentos das entrevistas, contamos histórias. Histórias de escola, histórias de vida... Memórias?

Na entrevista com Léa, quando ela folheava as páginas de uma pasta que eu havia levado, com fotos, artigos do jornal-mural, fichas dos livros da nossa biblioteca, etc.⁴, encontrou, em meio às fichas, a de um livro que ela mesma havia emprestado.

Fragmento 6

L: Ah, eu tenho o livro ainda: "Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo".

...

B: Eu lembro que você gostou muito dele e você falou "Eu vou deixar na biblioteca".

L: E... esse livro assim, foi muito importante porque... como eu não... a minha história de magistério é interessante. (.) Porque eu vim trabalhar aqui na Prefeitura [...]... na época eu não era monitora, era auxiliar de creche. Aí depois que passou pra monitora, mas já era quando passou pra Educação. Mas aí, eu prestei um concurso, passei em primeiro lugar e já passei pra administradora [...]. E houve uma briga muito grande das diretoras com as administradoras... assim... uma disputa de poder muito grande. (.) E a gente enfrentou assim... muito preconceito... Assim, elas queriam tirar de vez as administradoras.

...

L: Mudaram as creches () administradoras pelas assistentes sociais. [...] Eu lembro que o [nome do secretário da Educação] foi assim muito importante, que ele me ajudou muito. (.) Quando eu vim pra cá, eu tinha só a oitava série. (.) E a gente foi pro barracão... [...] Nenhuma administradora pegava, professor não pegava, ninguém queria porque era no meio da favela, corria risco... Eu corri muito risco de vida aí, né? Tinha tiroteio, a gente escondia as crianças debaixo da cama, a gente se escondia também. [...] Aí, dali nós fomos pra igreja e tal... até que nós, com a comunidade, conseguimos. Até foi o [nome do secretário da Educação] que conseguiu construir essa creche. [...] E aí, veio as... professoras. (.) Nós já tínhamos professoras, (.) né? Porque na Promoção Social, tinha duas professoras [...]. E tinha uma OP que vinha lá uma vez ou outra. Assim... elas não tinham bloco quando passou pra Educação. Quando passou pra Educação, veio professora desd'o berçário.

B: Umm, humm.

L: E veio... as diretoras, né? E aí esse grupo veio muito unido... Então ficou um grupo de (.) docentes e as... auxiliares de creche, administradoras, serventes... a gente não existia. =

B: = Totalmente separado.

L: A gente não existia pra eles.

B: Umm... ((solidária))

L: E eu tinha, assim, muita experiência... e outra: a gente lutou muito com essas meninas que são mais antigas, a gente passou muita coisa... E o [nome do

secretário da Educação] sabia disso. A gente tinha dia que não tinha água. [...] Tinha dia que a polícia entrava pelo barracão atirando atrás de bandido... e a gente nunca desanimou. (.) E quando o pessoal veio, eles não quiseram escutar nossas histórias. “Nós viemos, nós somos da Educação, a gente vai mudar tudo. Tudo tá errado.” Tudo que a gente fazia era errado.

B: Ai... ((indignada))

L: Nada foi aproveitado. E a [gente...

B: [Como se não tivesse história.

L: E... uma aula que você deu lá e eu senti essa situação. (.) A gente pros professores... a gente não sabia nada. Pros diretores, muito menos. A gente era analfabeto, (.) né? Não tinha feito nada, as escolas não tinham nada... O que a gente podia fazer pelas crianças era só o lúdico, né? Mas a gente sabia que era “lúdico” que chamava?! As brincadeiras de roda... A gente jamais sabia, só que a gente era orientado pra brincar com criança, né? E as brincadeiras eram vindas de lá de acordo com aquela faixa etária. Mas a gente não sabia que existia “faixa etária”, a gente nunca estudou... magistério, nada. (.) E o que... uma situação: você deu um texto... cê deu pra nós uns... uns papeizinhos (.) com umas letras que a gente não entendia nada?!

B: Sei! [Escrito em russo!

L: [Pra mim acho que tava em alemão! Russo, será?

B: É. Tinha! (.) Sei.

L: E eu via... “Meu Deus do céu, o que será que ela quer aqui?”

B: É! ((rindo))

L: “Que que ela quer que eu faça?”

B: ((risos)) An?!

L: Aí eu tentava juntar as palavrinhas, pra ver se tinha uma pegadinha ali. Eu achava que ali dentro tava escrito. É... eu tenho muita dificuldade assim... de interpretar.

...

L: Né? E eu acho que ninguém interpretou porque você fazia pergunta, pergunta, pergunta e ninguém conseguia saber o que que cê queria com aquilo. E todo mundo olhando, falando: “mas aqui tá alemão”, “mas aqui tá... acho que o meu é japonês”. [...]

B: An?

L: Aí, depois que você deu a aula, isso ficou... “Já pensou? Entrar numa sala de aula com crianças pequenas, que nunca viram letras, você já dá letra cursiva...” Eu me lembro que foi uma aula assim.

B: Umm, humm.

L: E isso aí encaixou no que a gente era... [com os professores.

B: [Umm...

B: Umm...

L: Eles falavam... a gente tinha reunião (.) e eles sentavam tudo junto, diretor, OP, tudo dum lado, e nós, tudo do outro lado. Então, eles começavam: “CP, OP”, an... [“trabalho docente”... Pra nós era...

B: [((risos))

B: GREGO! =

L: = Grego!

B: Russo! ((rindo))

L: E a gente se sentia cada vez menor. Quer dizer, o trabalho foi caindo porque ninguém fazia mais nada porque ninguém sabia fazer mais nada... e ninguém entendia de nada... só eles que entendiam, sabe? (.) E eles... as conversas, é... eles falavam até de autores... é... de faixa etária... a gente nem imaginava o que

que era, o que que significava “faixa etária”, (.) né? (.) Só que a gente tinha um trabalho que a gente acreditava nele. [...] E quando eu era administradora, eu era chefia. Com oitava série. (.) E as professoras, [...] elas não admitiam conversar comigo... ou ter assim, sabe... como que se diz, um respeito por eu ser chefia delas. Sabe? (.) Era assim: se o diretor tava, elas tinham uma postura. Se o diretor não tava, elas não tinham, (.) né? Eu não era ninguém. [...] Faziam o que queriam, davam atividade na turma no horário de cafezinho pra dar mais horário de café... porque ela... não é nada. Foi por isso que eu fui fazer o magistério.

...

B: Cê tinha parado? (.) Cê fez até [a oitava e parou, Léa?

L: [Não...

L: Não!... (.) Ih, a minha história é assim:

No início desse fragmento, a pesquisadora/entrevistadora, que havia levado a pasta como um material que podia suscitar lembranças⁵, lê o nome da aluna na ficha e lembra que ela havia gostado do livro. A ex-professora tinha uma expectativa: que elas falassem da biblioteca, do jornal-mural, do trabalho realizado com livros e leitura. Em alguns momentos das entrevistas, ela tenta *puxar* esse assunto. A sua memória tem valor de testemunho (“*Eu lembro que você gostou muito dele e você falou ‘Eu vou deixar na biblioteca.’*”). Léa sente-se impelida a dar uma explicação: “*esse livro assim, foi muito importante porque... como eu não...*” Ela põe-se, então, a contar uma história – a sua “*história de magistério*” – como uma explicação acerca da importância do livro para ela no passado. Se, por um lado, a (ex-)aluna sentiu-se impelida a explicar, também sentiu-se inspirada a contar. Sentiu a necessidade de contar.

É ao tentar interpretar o que significa este livro no contexto de sua vida – *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo* – que ela começa a relatar suas lembranças do passado na creche. O nome do livro funcionou como signo para a memória. Signo a ser interpretado. Memória e interpretação.

Lembranças, histórias, significados que remetem ao mesmo referente – o título do livro – que, por sua vez, é também signo. Vão-se formando encadeamentos de signos-a-interpretar e interpretações. O livro, o título do livro, a história de magistério. A aula do magistério – o trabalho com a escrita em russo –, na época, fez lembrar a situação vivida na creche. Na hora de contar, a situação na creche torna-se signo para a lembrança do trabalho feito no magistério. Uma história dentro da outra. Histórias que *significam*. “Não há, portanto, nenhuma diferença de natureza entre as narrativas-significantes e as narrativas-significadas,

pois podem aparecer umas em lugar das outras. A narrativa é sempre significativa: significa uma outra narrativa” (Todorov, 1979, p. 138).

Narrativa... significado... signo... memória... narrativa... A psicologia narrativa elege-a como instância privilegiada da estruturação da experiência e da memória. Bartlett (*op.cit.*) já falava de quanto a recordação depende do significado que o material lembrado tem para o sujeito. Vigotski (1991, 1996) ressalta a transformação na memória e outras funções, possibilitada pelas transformações no significado da palavra, pelas relações entre signos, por sua vez, possíveis pela participação em práticas sociais. Narrativa, significado e memória estão profundamente relacionados. A narrativa é preche de signos e significados e é também interpretação. Ela (con)funde-se com a memória. Relembramos que o principal traço da memória especificamente humana, segundo Vigotski (1991), é a mediação por signos, num tipo de funcionamento que é produto das condições do desenvolvimento social. As formas de mediação nesse fragmento – a palavra escrita, o livro, o título – condensam conjuntos de signos culturais. Pelo título, ela se lembra de ter lido o livro e conta sobre o seu significado na época da leitura. O livro e a aula transformam-se, na interlocução, em signos (e interpretações) de sentimentos, histórias, fatos. Signos que condensam histórias.

Esses signos, essas histórias têm as marcas da participação em práticas sociais. Nota-se que não só a forma de recordar é estruturada socialmente (numa entrevista, conversa, relato), como também o é a própria lembrança. Ela fala de um livro que teve um significado no contexto em que vivia, de sua situação passada na creche, de um trabalho com objetivo pedagógico feito em uma sala de magistério. As lembranças são narradas principalmente de um lugar social: o lugar de administradora de creche. Em seu relato há pessoas que ocupam diferentes lugares na sociedade / personagens que desempenham diferentes papéis nas histórias (monitoras, administradoras, professoras, diretoras, secretário da Educação, polícia, bandido...); há relações entre pessoas e grupos, conflito e jogo de poder, ao qual ela faz referência explícita (“*e houve uma briga muito grande*” ... “*uma disputa de poder muito grande*”). Lugares e conflitos marcando a ocupação de lugares físicos: “*eles sentavam tudo junto*” ... “*tudo dum lado, e nós, tudo do outro lado*”.

A memória humana se faz neste terreno: do signo, do social, do ideológico. Em um momento de seu relato, Landirléa lembra-se de um trabalho realizado no tempo do magistério que tematizava a alfabetização, o significado da escrita na sua apropriação pela criança. É um momento em que ela está contando da mudança brusca que houve na passagem das creches como responsabilidade da Promoção Social para a Educação, do grupo de diretoras e professoras que chegou e não levou em consideração a luta que as administradoras, monitoras e professoras já tinham passado. Para falar melhor desse sentimento ela lembra/conta o trabalho com a escrita em russo, quando emerge um outro lugar e um outro contexto – o lugar de aluna, o contexto da sala de aula no magistério – que estão ligados aos de administradora e da creche.

Conforme analisado anteriormente, Halbwachs (1952, 1990) considera que a memória individual está compreendida dentro da memória coletiva. Por si só, ela não explica todas as lembranças e, talvez, nem mesmo a evocação de qualquer lembrança, mas as noções e imagens dos meios sociais (grupos e instituições) dos quais participamos envolvem as recordações individuais. “Por mais estranho e paradoxal que isto possa parecer, as lembranças que nos são mais difíceis de evocar são aquelas que não concernem a não ser a nós, que constituem nosso bem mais exclusivo” (Halbwachs, 1990, p. 49).

A memória e o esquecimento estão intrinsecamente ligados às práticas sociais; são práticas sociais (Buchanan e Middleton, 1995; Middleton, 1997; Middleton e Hewitt, 1999). Relacionadas aos grupos, as narrativas/lembranças de Léa dizem respeito a experiências, a práticas numa e noutra situação. Ela já ocupava o lugar de administradora quando teve a experiência da sala de magistério narrada e continua ocupando quando relata. Tanto a narração quanto a lembrança estão impregnadas de práticas (presentes e passadas). São modos de fazer. Práticas sociais, práticas pedagógicas. Ela fala de seu sentimento (e dos grupos) com relação a essas práticas e dos conflitos entre modos de fazer (e também da imposição de um modo de fazer).

Buchanan e Middleton (*op. cit.*) analisam a relação entre a recordação, o pertencer a um grupo (“*membership*”) e a identidade⁶, em conversas que ocorrem em um “grupo de reminiscência”.⁷ Eles observam que, quando as pessoas falam

sobre experiências passadas, falam do lugar que ocupavam na família e na comunidade. As suas análises demonstram como o trabalho de reminiscência fornece um contexto para “*re-membering*”, em que pessoas mais velhas por elas mesmas podem trabalhar o direito de dar voz às suas experiências de vida.

Embora a situação de entrevista não implique necessariamente a constituição de um grupo, ela é uma prática social e discursiva e, nessa situação específica, uma prática social de reminiscência, visto que a entrevistadora e a entrevistada já fizeram parte de um mesmo grupo. Pelos lugares ocupados nesse grupo no passado, contar a história de magistério tinha um sentido particular.

Além da situação de entrevista/rememoração como prática social, analisemos mais detidamente as histórias contadas e a forma de contá-las. Considerando conceitos como os de *memória construtiva* (Bartlett), *memória coletiva* (Halbwachs), *memória mediada* (Vigotski), pensamos o quanto a fala, o sentimento, a recordação de Léa estão impregnados pela fala, o sentimento, a recordação do grupo. O quanto deviam ser do(s) grupo(s) as palavras, os sentimentos relatados. Léa não fala só em seu nome; lembra e fala em nome do(s) grupo(s) (da creche e do magistério), quando fala da posição do(s) grupo(s), quando se apropria da palavra de um grupo ou de membros específicos. Ela chega a falar não só do seu grupo nessa creche específica, quando diz “*escolas*” no plural. Evocamos a noção de Halbwachs de que lembramos como membros de grupos: nossas lembranças dependem dos lugares que neles ocupamos. Buchanan e Middleton, ao analisarem a fala de uma pessoa que participa de um “grupo de reminiscência”, consideram que “o passado lembrado que ela invoca não é o passado num sentido abstrato, meramente temporal – é um passado ‘povoado’, um passado mapeado em termos de práticas em que pessoas se engajaram, e em termos das relações sociais daquelas pessoas” (*op. cit.*, p. 470) [Trad. nossa].⁸

Podemos analisar os relatos de lembranças (individuais?) da Léa em termos dos lugares ocupados, das relações estabelecidas nesses grupos (que, ao mesmo tempo, estão marcadas no/pelo discurso). Léa só usa o pronome pessoal “*eu*” quando se refere a acontecimentos estritamente individuais (como nos trechos: “*Porque eu vim trabalhar aqui na Prefeitura*” ... “*na época eu não era*

monitora” ... “eu prestei um concurso, passei em primeiro lugar” ... “Aí eu tentava juntar as palavrinhas.”). Quando ela faz os relatos das dificuldades que ela e as demais funcionárias da creche enfrentaram, no início e na passagem para a Secretaria da Educação, ela usa a forma variante da primeira pessoa do plural “a gente” (como nos trechos: “Tinha tiroteio, a gente escondia as crianças debaixo da cama, a gente se escondia também.” ... “A gente jamais sabia, só que a gente era orientado pra brincar com criança, né?”).

O uso do *nós* pode ter muitos sentidos.⁹ Usar *a gente* em vez de *nós* pode ter outros tantos, acreditamos, em função do contexto (histórico e social) da enunciação.¹⁰ O termo “a gente” é mais informal, mais próximo da linguagem cotidiana. Parece-se, mas com diferentes peculiaridades, com o “on” da língua francesa.¹¹ No caso do “a gente” e no contexto específico dessa enunciação, além de se tratar de uma marca da oralidade, pensamos que acentua-se o sentimento de ser membro do grupo (de funcionários da escola antes da chegada do novo grupo). É interessante notar o número de vezes que Léa diz “a gente” referindo-se a esse grupo e a si mesma no fragmento 6: trinta vezes (nestas, refere-se duas vezes ao grupo de administradoras da rede municipal). Ou seja, grupos aos quais ela pertence e se identifica, no contexto do conflito e do sofrimento narrados. É interessante também observar outras peculiaridades da forma de Léa referir-se aos diferentes grupos (note-se que raras vezes nesse fragmento ela faz referência a pessoas específicas).¹²

Schrager (1983), do ponto de vista da história oral, analisa os relatos de eventos como “narrativas de experiência”. Para ele, os elementos da experiência trazidos na narrativa dizem respeito tanto ao indivíduo quanto ao grupo e unem a narrativa do indivíduo a outras narrativas.

É uma ilusão pensar que [...] os narradores estão criando seus relatos pela primeira vez no curso da entrevista. Em qualquer performance como essa há criação nova e única: na combinação de palavras, na associação de idéias, na ordem dos incidentes e muito mais além disso [...]. Mas aqui, como em muitas circunstâncias do contar histórias, muito do que é dito foi dito antes de um modo parecido. [...] Na forma que é provável que o historiador oral a encontre, a história já sofreu a progressiva estruturação de detalhe que acompanha os recontares. [...] Os contares prévios de um relato concedem a sua validade além do momento da entrevista. Se ele pertence ao repertório de narrativa de quem conta, está fundamentado em

sua vida e no mundo social no qual a vida é vivida. (Schrager, *op. cit.*, p. 78) [Trad. nossa]¹³

Para esse autor, nossas narrativas, embora tenham um caráter único, têm, com relação ao grupo a que se referem, uma “abertura de referência” (“*openness of reference*”) – uma experiência particular pode ilustrar uma situação mais ampla que tem que ser invocada para explicar aquela. Lembramos novamente o conceito de Halbwachs relacionado à interpenetração das memórias individual e coletiva; os experimentos de Bartlett (1977) baseados na reprodução repetida de histórias (e suas conclusões sobre as transformações que ocorriam nos detalhes e formas de contar e lembrar); e também o conceito de “interdiscurso” invocado pela vertente francesa de análise do discurso, a partir das elaborações bakhtinianas.

E Léa não só fala em nome dos grupos a que pertenceu/pertence ou (re)conta histórias, mas também fala de um ponto de vista histórico. Os acontecimentos não se restringem à situação da creche onde ela trabalha. E os dados profissionais e autobiográficos ou fatos que concernem à história deste grupo, desta creche (memória coletiva) estão inseridos na história da educação do município de Campinas e do Brasil. Ela não se localiza no tempo apenas como auxiliar de creche, ou monitora, ou administradora. Ela fala de um processo de estabelecimento da creche, relacionando luta grupal¹⁴ e poderes institucionalizados (desde o tempo do “*barracão*”, com a ajuda da comunidade e do então secretário da Educação). Fala de uma mudança administrativa que tem fundamento ideológico, filosófico e pedagógico: a passagem das creches como responsabilidade da Secretaria da Promoção Social para a Secretaria da Educação. A primeira situação remete a um conceito de Educação Infantil de cunho assistencialista, que tem longa história¹⁵; a segunda, a um conceito de cunho pedagógico, não sem contradições.¹⁶ O que queremos ressaltar é a relação entre *memória individual, coletiva e histórica*. Halbwachs considera que, na infância, a *memória pessoal* ou *autobiográfica* está circunscrita à família e a pequenos grupos; não compreendemos ainda os acontecimentos que fazem parte da *memória histórica*. Somente mais tarde somos capazes de localizar historicamente nossas lembranças.¹⁷ E para que não fique dos fatos históricos apenas uma lembrança frágil de pouca duração, é necessário que, para além da

imagem que nos impressionou quando crianças, atinjamos a realidade histórica, colocando-nos do ponto de vista do grupo, entendendo por que esses fatos marcaram datas, por que penetraram no círculo das preocupações, interesses e paixões. Essa localização histórica depende do que Ricoeur (2001) denomina uma “memória transgeracional” (“*mémoire transgénérationnelle*”), assegurando a transição entre a história aprendida e a história vivida, ou a “inserção do tempo vivido na vastidão do tempo cósmico”.¹⁸ O contato com pessoas mais velhas colocar-nos-ia em comunicação com as experiências de uma outra geração. Além desse contato, a relação *a posteriori* entre datas e acontecimentos históricos e nacionais com fatos vividos, a descoberta dos monumentos do passado, que Halbwachs (1990) chama de “ilhas de passado conservadas”, a visita a cidades que ainda guardam um pouco da “fisionomia de outros tempos”, auxiliam a integração da memória histórica à memória vivida.

Ao mesmo tempo que seu relato nos suscita essa relação com o grupo e com a história, ele também traz marcas do que Benjamin (1996) chamou de *perda da experiência e da tradição*, idéia à qual já fizemos referência. Para o autor, o decréscimo no intercâmbio de experiências é uma das razões históricas do declínio da arte de narrar, de contar histórias. As palavras de Léa sobre a mudança na creche em decorrência da chegada do grupo de docentes e diretoras são tocantes nesse sentido: “*A gente não existia pra eles.*” ... “*E eu tinha assim muita experiência...*” ... “*E quando o pessoal veio, eles não quiseram escutar nossas histórias.*” ... “*Nada foi aproveitado.*” Beth interpreta: “*Como se não tivesse história.*” Processo que coincide com o início do trabalho industrializado que, conforme a análise marxista, “[...] se torna alheio a qualquer experiência. Nele a prática não serve para nada” (Benjamin, 1997, p. 126). Esse processo ocorre também na escola.¹⁹ “*A gente pros professores... a gente não sabia nada. Pros diretores, muito menos.*” ... “*Não tinha feito nada, as escolas não tinham nada...*” ... “*E a gente se sentia cada vez menor. Quer dizer, o trabalho foi caindo porque ninguém fazia mais nada porque ninguém sabia fazer mais nada... e ninguém entendia de nada... só eles que entendiam, sabe?*”

Há nesses trechos do relato um predomínio dos pronomes indefinidos “*ninguém*” e “*nada*” para se referir a si mesma / ao seu grupo e ao trabalho

desenvolvido até então. Perguntamos: como se mantém nas atuais condições de existência e de trabalho a chamada “narrativa de experiência” (Schrager)? Podemos falar de “abertura de referência” entre as nossas narrativas particulares (cada vez mais confinadas a nossas realidades individuais, segundo Benjamin) e as narrativas mais amplas? Ainda podemos falar de relação entre memória individual, coletiva e histórica? Não estaria Halbwachs sonhando com a grande Experiência coletiva como *Erfahrung*, que se inscreve numa temporalidade comum a várias gerações?

Arriscamo-nos a pensar numa tecedura dessas elaborações, trabalhando mesmo na sua contradição. Benjamin fala do fim da experiência e da narrativa; Halbwachs, Schrager, Middleton e outros enfatizam a narrativa, a experiência, as práticas sociais. O pensamento benjaminiano põe em xeque muitas das afirmações destes últimos, em termos de sua consideração das condições da modernidade. Que a memória dependa de quadros sociais, do engajamento do indivíduo a grupos, Benjamin não duvidaria, mas como se estabelecem os nossos grupos hoje? Na expressão “ilhas de passado conservadas”, Halbwachs não deixa escapar um quê de desmoronamento?...

Embora seja fácil ser esquecido e passar despercebido dentro de uma grande cidade, os habitantes de um pequeno vilarejo não param de se observar mutuamente, e a memória de seu grupo registra fielmente tudo aquilo que pode dizer respeito aos acontecimentos e gestos de cada um deles, porque repercutem sobre essa pequena sociedade e contribuem para modificá-la. (Halbwachs, 1990, p. 80) [Grifos nossos]

A memória coletiva se distingue da história pelo menos sob dois aspectos. É uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, já que retém do passado somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. Por definição, ela não ultrapassa os limites deste grupo. *Quando um período deixa de interessar ao período seguinte, não é um mesmo grupo que esquece uma parte de seu passado: há, na realidade, dois grupos que se sucedem. (Ibid., p. 81-82) [Grifos nossos]*

O passado não é mais um continente. Na grande cidade (um dos temas realçados por Benjamin), é “fácil ser esquecido”. Onde se verifica grande interesse pela continuidade dos trabalhos, pelo passado dos grupos anteriores? Hoje fala-se muito em resgate: resgate pressupõe perda... Embora às vezes se sobreponha um

tom romântico, há também no pensamento do autor referências às condições da sociedade moderna, como na sua análise da memória dos velhos.

Assim, diríamos que há um paradoxo entre a necessidade da relação com grupos, da inserção em práticas, de contar histórias e o confinamento cada vez maior no particular, a necessidade de privacidade, o individualismo.

Ao final do fragmento, Léa volta a falar na primeira pessoa: “*E quando eu era administradora, eu era chefia. Com oitava série.*” O ser chefia com oitava série, o não saber nada, o não entender de nada... A eliminação da experiência e o apagamento do sujeito: “*Eu não era ninguém.*” Por fim, apaga-se o *eu* e coisifica-se a pessoa: “*porque ela... não é nada.*”

Nesse contexto específico, parece valer a análise de Benveniste, de que a terceira pessoa não é realmente uma pessoa. Partindo da definição empregada pelos gramáticos árabes, a terceira pessoa é descrita como “aquele que está ausente”. Pode indicar, segundo o autor, subtração de alguém à esfera pessoal do *tu*, ou menosprezo por quem está presente. Ele pode também ser uma infinidade de sujeitos: “É por isso que o *je est un autre* [= ‘eu é um outro’] de Rimbaud fornece a expressão típica do que é propriamente a ‘alienação’ mental, em que o eu é destituído da sua identidade constitutiva” (Benveniste, 1976, p. 253).

Histórias do tempo da escola: exclusão/participação

Fragmento 7

L: É... E aí eu tive esse problema aqui. E aí eu queria estudar e... sabe, aí... E pra mim entrar nesse magistério?

B: Como é que foi?

...

L: Eu tive a maior dificuldade.

B: Por quê, gente?

...

L: [...] Eu passei acho que no número duzentos e pouco. Mas eu tinha uma fissura pra estudar e a diretora já tava assim... me olhando com outros olhos. [...] E ela me incentivou muito a estudar. Ela falava: “Você tem experiência, você vai fazer magistério”.

...

L: E aí, ela pegou... aí, eu peguei, passei... só que não consegui entrar nas primeiras matrículas (.) mas eu ia todo dia [...] E eu acompanhava. [...] Até que um dia eu cheguei lá, meu número passou! E eu percebi que tinha falcatrua aí!

...

L: Aí, eu fui conversar lá com a... até uma secretária lá?... [...] Eu não me lembro o nome dela. Agora, ela me tratou assim, muito mal! [...] Ela inclusive, assim, tinha até preconceito, porque eu fui com o meu marido e ela olhava assim pro meu marido e tipo assim: "Imagina... vai estudar aqui", sabe? Ela me tratou muito mal!

B: Que isso!? Por quê, gente?

...

L: E ela fechou a boqueta pra não conversar comigo.

B: Sei... =

L: = E ela falou "Não tem vaga! Já passou seu número, você não veio aqui."

...

L: Eu ia descendo as escadas e a diretora... [nome da diretora da escola]

...

L: Ela vinha subindo, "Mas, menina, o que que cê tá chorando?" Imagina, cheguei a passar mal. Ela teve que me encostar... porque eu sempre, é... sofri muitos preconceitos, né? Primeiro porque era carioca, depois porque meus pais eram separados, numa cidade que não tinha nenhuma gente do Rio pra cá, né?

B: Umm...

L: E depois porque era empregada doméstica... aqui, porque não tinha estudo... Então, eu achei que eu fui muito assim... humilhada. (.) Eu não conseguia falar. Aí, ela falou: "Cê se acalma e depois você volta", porque eu não tinha condição de falar. [...] Eu não pude contar o que que tava acontecendo porque... eu gaguejava tanto que eu não falava. (.) E, aí eu vim aqui e contei pra [nome da diretora da creche].

...

L: A [nome da diretora da creche] imediatamente passou a mão em mim e foi lá.

...

L: Falou [...] do meu trabalho, ela falou: "Ela tem toda experiência, só falta teoria e isso tá atrapalhando no trabalho dela". Mas na hora foi feita a minha matrícula!

...

L: = Aí eu já entrei e pra mim foi assim... um baque muito grande. Porque... eu sou do tempo do técnico, né? 1970, tal. Eu estranhei... na minha época não se fazia trabalho.

B: Umm...

L: Sabe? Eu ia na escola pra aprender, mesmo. Eu era aquela aluna que eu queria (.) que o professor me ensinasse, né? [...] Então, eu chegava lá, o professor falava que tinha que ir procurar, que tinha que fazer trabalho e não sei o quê... e não ensinava nada, ficava falando isso pra mim... eu tive assim momentos de desistência mesmo! [...]

...

L: E aí eu estranhei, assim, o comportamento dos alunos, né? (.) An... do jeito que eles agiam com os professores. (.) Na minha época, o professor... era um respeito, tal... [...] Como quando eu fiz o supletivo da oitava série era tudo adulto, então eles também tratavam a gente, é... [...] Já ali não; era mais moçadinha. Eu era, e a Arlete, as mais velhas. Então eu não conseguia, eu chorava pra ir. (.) Sabe? Eu ia aqui a pé, eu ia chorando no caminho. (.) E as meninas, [tratavam a gente diferente, sabe? Não conversava, não passava... se você perguntava alguma coisa... =

B:

[Que coisa, Léa!

B: = As meninas da sala, (.) as colegas?

L: É. As colegas. Ninguém sabia nada, ninguém... Elas tinham o papo delas, as conversas delas, entravam, saíam, fumavam, colavam... Eu nunca tinha visto esse negócio de colar na minha vida!

((risos))

...

L: Então, eu estranhei muito! O primeiro ano assim... foi muito difícil. [...] Era muito difícil, o jeito das provas, sabe? De ter que interpretar... eu... até hoje eu tenho dificuldade de interpretar. Eu pego um livro, (.) se eu não consigo logo de cara, eu largo, eu... quase não leio por causa disso. (.) Porque... eu acho... muito tempo... passou e... a minha época passou, então... é difícil mesmo, né? (.) E aí eu me nego e aí... por isso que eu fui... fui estudar. Porque até o tratamento, você sabe que mudou muito. O respeito que as meninas têm hoje por mim... E depois, quando eu fui fazer faculdade?

Nesse fragmento, Léa usa bastante a primeira pessoa do singular, ao contrário do que se observou no fragmento 6. Os personagens estão mais especificados; alguns estão nomeados – a diretora da creche (que, então, a olha “*com outros olhos*”), a diretora da escola. Um nome é esquecido: o da secretária que a tratou mal. Na segunda parte do fragmento 7, quando ela conta da situação na sala de aula, os personagens voltam a ser tratados genericamente – “o professor”, “os alunos”, “as meninas”, “as colegas” –, com exceção da Arlete, com quem ela se identifica.

Se por um lado, o *eu* emerge no discurso e ocupa a posição de protagonista, que elementos o caracterizam?

No fragmento 6, Léa / o grupo passa por adversidades para conseguir o estabelecimento da creche. Depois que consegue, vem um novo grupo e não leva em conta a história de luta. Numa forma de tempo psicológico, ela relata o trabalho feito na sua sala de magistério que fez lembrar a situação passada na creche. Depois disso, num *flash-back*, a narradora/heroína conta que consegue, apesar das dificuldades na infância e adolescência, concluir a oitava série e passar no concurso em primeiro lugar. A história prossegue no fragmento 7: novas adversidades na entrada na escola e no começo como aluna do curso de magistério depois de anos fora da escola.

Na dinâmica interativa da entrevista, há a construção de uma história (ou de várias), a construção de uma personagem, a ocupação do lugar de narrador.²⁰

Quem é essa heroína construída na situação da entrevista?

*Eu corri muito risco de vida aí, né?
a gente nunca desanimou
E eu tinha, assim, muita experiência...
a gente nunca estudou... magistério, nada.
É... eu tenho muita dificuldade assim... de interpretar.
Eu não era ninguém. (fragmento 6)
eu tinha uma fissura pra estudar
eu sempre, é... sofri muitos preconceitos, né?
Primeiro porque era carioca, depois porque meus pais eram separados,
numa cidade que não tinha nenhuma gente do Rio pra cá, né?
E depois porque era empregada doméstica... aqui, porque não tinha
estudo...
Eu era aquela aluna que eu queria (.) que o professor me ensinasse, né?
Eu era, e a Arlete, as mais velhas.
até hoje eu tenho dificuldade de interpretar. (fragmento 7)*

Fragmentos de relações com os outros (com o grupo de diretora e professoras, as funcionárias da creche, o secretário da Educação, a mãe, os patrões, a diretora da creche mudada, a secretária da escola, a diretora da escola, os colegas de sala, os professores...) que vão compondo sentimentos em relação a si mesma (a desbravadora, a lutadora, a experiente desvalorizada, a que não sabe nada, a sem estudo, a que tem dificuldade de interpretar, a trabalhadora, a que gosta de estudar, a que gosta de criança, a carioca, a filha de pais separados, a empregada doméstica, a aluna que vai na escola para aprender, a aluna mais velha...).

A “lei genética do desenvolvimento” traçada por Vigotski, à qual fizemos referência no primeiro capítulo, tem um princípio fundamentalmente social. O conhecimento do mundo e o conhecimento de si são mediados pelos outros. “Através dos outros constituímos-nos” (Vigotski, 2000, p. 24). As funções psicológicas que, em interação complexa e dinâmica, formam a personalidade, foram antes relações sociais entre pessoas (Vigotski, 1996, 2000). A constituição do homem nas relações sociais (num movimento dialético) é uma interpretação vigotskiana de um dos postulados marxistas, na tese VI sobre Feuerbach: “[...] a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais [...]” (Marx e Engels, 1982, p. 127). Marx e Engels, segundo Pino (2000), rejeitam principalmente o caráter a-histórico, estático e passivo do pensamento de Feuerbach. Para eles, são as relações históricas que condicionam e transformam a realidade concreta. O conceito de *personalidade* que

Vigotski propõe é dialético: onde há o indivíduo, há sempre relações sociais, há sempre o outro. “A personalidade é o conjunto de relações sociais” (Vigotski, 2000, p. 35). E, conforme analisa Pino, “[...] o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais mas a significação que elas têm para as pessoas” (2000, p. 66).

O relato de Léa é um relato de relações, um relato de significados atribuídos pelos outros. Entre esses significados, alguns são mais rígidos, veiculados em larga escala: preconceitos. Conforme analisa Oliveira (1993), a partir dos pressupostos da teoria vigotskiana, o auto-conceito é produzido em função dos conceitos e preconceitos que os outros demonstram a respeito do sujeito. A chefia com oitava série, a carioca em Campinas (Estado de São Paulo), a empregada doméstica, a filha de pais separados, a aluna mais velha. O preconceito denunciado: “*Ela inclusive, assim, tinha até preconceito*”. O preconceito subentendido: “*porque eu fui com o meu marido e ela olhava pro meu marido e tipo assim: ‘Imagina... vai estudar aqui’*” (fragmento 7). O auto-conceito, os significados atribuídos a si mesma: “*Eu não era ninguém.*” ... “*a minha época passou*” ... “*E aí eu me nego*” (fragmentos 6 e 7). “Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo” (Vigotski, 2000, p. 25).

Pode-se ver as histórias de Léa como *relatos de exclusão*. Em muitos momentos desses relatos, ela se define pelo negativo, pela falta, pela dificuldade: a não-professora, a não-campineira, a sem estudo, a que não sabe... E pela exclusão em práticas sociais: “*eles não quiseram escutar nossas histórias*” ... “*Eu não interpretava o que você queria.*” ... “*minha mãe me tirou pra trabalhar*” ... “*a gente chegou a dormir debaixo da ponte porque não tinha onde ficar...*” ... “*Eu não tinha motivação nenhuma pra estudar (.) e eu trabalhava muito... Abandonei.*” ... “*E ela falou: ‘Não tem vaga! Já passou seu número, você não veio aqui.’*” ... “*E as meninas, tratavam a gente diferente, sabe? Não conversava, não passava... se você perguntava alguma coisa...*” ... “*Elas tinham o papo delas, as conversas delas; entravam, saíam, fumavam, colavam...*” Em outros momentos, define-se como não-professora; num deles, comenta sobre o que isso significava durante o curso de pedagogia: ficar excluída das discussões (todas dirigidas para quem dava aula), das conversas entre colegas (“*Seu aluno...*”, “*Hoje eu tive um aluno*

tal...’, ‘Hoje eu dei tal atividade...’); ter dificuldade para responder questões nas provas (relacionadas a práticas de sala de aula); não ter amigos. O enunciado “*Não tem vaga!*” é uma retomada de uma formulação própria do discurso relacionado ao desemprego, tão conhecido por nós, brasileiros.²¹ No entanto, dialeticamente, suas histórias são também *relatos de participação* em práticas sociais. “*Quando eu vim pra cá, eu tinha só a oitava série.*” ... “*E quando eu era administradora, eu era chefia. Com oitava série.*” ... “*E meus patrões me puseram pra estudar.*” ... “*Eu sempre fui voluntária, trabalhava nas associações*” ... “*E aí, depois que eu fui trabalhar na escola, que eu quis fazer oitava série; aí eu fiz no supletivo.*” ... “*a diretora já tava assim... me olhando com outros olhos. [...] E ela [diretora da creche] me incentivou muito a estudar. Ela falava: ‘Você tem experiência, você vai fazer magistério.’*” ... “*Ela [diretora da escola] vinha subindo, ‘Mas, menina, o que que você tá chorando?’*” ... “*A [nome da diretora da creche] imediatamente passou a mão em mim e foi lá.*” ... “*por isso que eu fui... fui estudar.*” ... “*O respeito que as meninas têm hoje por mim...*” (fragmentos 6 e 7).²² Exclusão/participação em práticas escolares, sociais. Há uma tensão: o sujeito que diz “*ela... não é nada*” tem a possibilidade de ser administradora com oitava série; faz o curso de pedagogia. A diretora que fazia parte do grupo que não quis escutar as histórias, depois, ajudou-a a ingressar no magistério. Exclusão e participação são movimentos dinâmicos e relacionais. Há tensão entre ser excluído / estar imerso nas práticas sociais, quer seja em práticas distintas, quer seja no interior de uma mesma prática. E essa tensão marca o que lembramos e narramos, a construção polêmica de nossas histórias.

Palavras do outro, palavras de si

Como os outros com quem nos relacionamos compõem as nossas lembranças e a forma como olhamos para nós mesmos? Como vamos nos constituindo em relações e no que constantemente lembramos acerca das relações com os outros?

Quando priorizamos a significação no processo de recordar (e esquecer), quando colocamos o discurso como centro das análises, quando consideramos o signo como o principal elemento constitutivo da memória humana e a palavra como signo por excelência, a partir das elaborações de Vigotski e Bakhtin, somos levados a pensar num entretimento, de lembranças, signos, enunciados, contínuo nas interações humanas.

Na entrevista com Eufrásia e Cida, falamos de coisas variadas, desde o paradeiro de colegas até reportagem da televisão, de casos com colegas e professores do magistério, de livros e fotos. Uma questão que retornava era o trabalho atual (delas e das colegas que viam nas fotos ou de quem se lembravam) e o estar ou não exercendo o magistério (como já dissemos, Eufrásia trabalhava em um supermercado e Cida, no Corpo de Bombeiros). Um tema chamou-me à atenção em sua narrativa: para que serve ou serviu o estudo? vale a pena voltar a estudar?

Em um momento da entrevista, comentei sobre um livro do Monteiro Lobato (*O presidente negro*), o que me proporcionou uma boa situação para perguntar sobre leitura (quem sabe elas fariam sobre a nossa biblioteca?).²³

Fragmento 8

B: E vocês... gostam de ler?

C: É, eu gosto...

...

C: Eu gosto. Agora eu tenho um livro, [...] vou passar pra Eufrásia. ((baixo))

E: Ai...

C: É um padre da Escola de Cadetes quem escreveu. (.) Mas olha, você vai lendo ali... (.) mesma coisa que você pegar Salmos na Bíblia, né?

E: Umm.

C: E ler. Mas é tão gostoso, né? [...]

...

C: [...] Eu vim na prefeitura e esqueci de pegar (.) (tem que fazer) carteirinha pra pegar livro... (Eu pego emprestado) (.) e a gente vai lendo. (.) Só que eu não sei se foi você uma vez quem falou... que melhor coisa quando você pega um livro pra ler, marcar o nome, autor...

E: Foi a Elizabeth, sim!

C: Foi você?

B: Deve ter sido, não deve? Lá na nossa biblioteca. (.) Não é? ((rindo))

C: Eu acho que foi isso mesmo! ((rindo)) A data! É tão gostoso você ver (.) um livro que você leu e quando você leu, né?

B: Cê continuou fazendo, Cida?

C: Pareeei!...

B: Parou? Não fez lista, [não? ((tom de brincadeira))
C: [Parei!... (.) Daí, agora me arrependo.
((risos misturados com falas das três))
...
B: Eu achei... porque eu tenho... no meio dos materiais, eu tenho ficha da biblioteca.
...
E: Quando a gente pegava livro pra ler, né?
B: A Sueli lá!... [Sueli tá num monte! ((mostrando uma ficha com o nome da aluna))
E: [lllllh!...
B: Sueli era leitora [assídua!
((risos))
E: [Sei...
B: É... Nossa! Tem um monte. Tinha gente que tirava pro filho também, (.) pra filha ler...
E: Eu sei que eu pegava.... eu pegava o livro... eu pegava. Eu não lia, eu lembro que eu peguei o... (.) Acho que eu troquei de livro, peguei uma vez, comecei a ler um livro, não sei por quê e...
B: Cês trocavam, [cês faziam de tudo.
((risos))
E: [É.
E: É. Eu gosto de ler sim, mas quando eu pego um livro, tem que ser interessante...
B: Hum, hum!
E: Mas se eu começar a ler um livro e eu não gostar, daí eu começo lá pelo fim, eu vou fazendo o contrário... ((riso da Beth)) Mas não é também... não adianta, aí eu desisto porque não adianta, que eu não vou conseguir.
....
B: Claro... Eu também já deixei muito livro pelo meio do caminho. Você vai até o fim, Cida?
C: Eu acho que eu vou.
E: Mesmo não gostando?
C: Mesmo não gostando. (.) Eu acho que eu continuo, sabe?
B: Hum, hum!
C: Pra ver aonde que [vai dar. É igual a um filme... você pega pra ver um filme, assim, ele é meio chato, [mas enquanto eu não vejo o final, não adianta; eu não consigo nem dormir.
E: [Pra ver o final da história.
E: [Mas insiste em ver!
B: Nossa, a Cida é persistente, né? ((rindo))
C: Ai, eu acho que eu sou.
((risos misturados com palavras incompreensíveis))
E: Eu sou desistente.
B: É!?...
((risos))
C: Eu sou muito boa mas quando eu quero também, sabe? Eu vou assistir, eu vou assistir.
...
C: Olha... eu acho que eu sou muito, sabe? Então, lá nos Bombeiros tem um livro, (.) mas faz muito tempo que tem ele lá. (.) Então, por exemplo, (.) aqui em Campinas é o oitavo batalhão. (.) Então tem várias cidades que fazem parte. Aí,

um dia, eu cismeique eu queria colocar em ordem alfabética. ((rindo)) Todas as cidades... ((alguém bate palma)) que fazem parte...

Nesse fragmento, as falas estão mais entrecidas. É uma tecedura possibilitada pela narrativa, pelo diálogo, pela relação entre as entrevistadas que ultrapassou o tempo do magistério, pelo fato da entrevista ter sido em dupla e pela própria forma da entrevista. O ponto que destacamos é o que esse entrecimento produz em termos das imagens que os sujeitos vão formando de si mesmos.

Diante da minha pergunta “*E vocês... gostam de ler?*”, Eufrásia não se coloca, não parece empolgada com as sugestões da Cida. Cida responde imediatamente que gosta e suas falas a circunscrevem como um certo tipo de sujeito-leitor: que pega livros na biblioteca da prefeitura; que precisa fazer a carteirinha da filha; que gostaria de marcar o nome do livro, autor, conforme recomendado no magistério; que conversa sobre livros que está lendo; que toma emprestado livros de uma amiga.

A leitura é uma prática valorizada na escola e mesmo fora dela. Especificamente na nossa relação passada no magistério, foi uma *tecla batida* desde o primeiro dia de aula. Montamos a biblioteca ambulante e um jornal-mural justamente para que a leitura passasse a fazer parte da vida dos alunos. Nesse sentido, podemos analisar os enunciados da Cida como respondendo a expectativas sociais, da instituição escolar e da própria professora ali presente fazendo a entrevista. Tanto que ela traz uma lembrança de uma sugestão feita por mim e eu imediatamente relembro a biblioteca. A expectativa da antiga professora de Metodologia está presente nestes enunciados, mesmo que com um tom de brincadeira, diferente do tom que provavelmente falava na época do magistério: “*Cê continua fazendo, Cida? ... Parou? Não fez lista, não?*” Inclusive a palavra *lista* não vem diretamente das falas da Cida. Da voz da professora no passado?

Nesse meio tempo, eu começo a folhear fichas da biblioteca no meio do material que havia separado antes da entrevista para mostrar para elas. Quando encontro fichas com o nome de uma outra aluna, faço comentários que irão reforçar a valorização e a antiga expectativa. Será que tão antiga? Até que ponto a imagem que faço de Eufrásia e Cida como leitoras hoje, tendo sido a professora

que os incentivava tanto a ler no passado, não constitui também os seus enunciados?

Diante desses comentários relacionados à leitura de livros da biblioteca, Eufrásia sente necessidade de também se colocar como leitora: “*eu pegava o livro...*” ... “*Eu não lia*” ... “*eu troquei de livro, peguei uma vez, comecei a ler*” E continua: “*É. Eu gosto de ler sim, mas quando eu pego um livro, tem que ser interessante...*” ... “*Mas não é também... não adianta, aí eu desisto porque não adianta, que eu não vou conseguir.*” São indícios de tentativas de apresentar-se como leitora. As posições das interlocutoras assemelham-se e distanciam-se por contraste: duas leitoras, modos diferentes de lidar com livros e leituras.

A partir daí, emergem enunciados bastante interessantes para a nossa análise: E: “*Mas insiste em ver!*” B: “*Nossa, a Cida é persistente, né?*” C: “*Ai, eu acho que eu sou.*” E: “*Eu sou desistente.*” Aqui o objeto da conversa já não era mais a leitura (de livros passou para filmes). Embora a posição dos sujeitos frente à leitura já tivesse implicações relacionadas a uma forma de ser, nesses enunciados a característica psicológica é destacada (ser *persistente*, ser *desistente*), inclusive passa-se a usar o verbo *ser*; *desistir* e *insistir* se adjetivam. As palavras são rimadas. A Cida conta uma história sobre um fato acontecido em seu trabalho para exemplificar o seu jeito, comentando um pouco mais à frente: “*Mas, você vê a insistência?*” *Insistência* que se aproxima e se afasta de *persistência* (teimosia... continuação... constância...).

Gostaríamos de ressaltar como, num movimento discursivo, dialético e dialógico, Eufrásia, Cida e eu somos levadas a fazer referências às duas. Uma que persiste na leitura, uma que desiste se não está gostando; a persistente/insistente, a desistente. No início, como a Cida se afirma como leitora, citando suas práticas atuais, Eufrásia se cala. Depois arrisca-se a falar de si própria. Ela gosta de ler, mas só se o livro for *interessante*, senão ela *desiste*. Há a incorporação de formas de dizer, de nomear; há posicionamento de uma como diferente da outra (no desejo de ser igual?). Cida, diante do contraste, afirma-se cada vez mais, não só como leitora, mas como *pessoa* que insiste no que faz, chegando a contar uma história, um recurso argumentativo que irá funcionar como uma prova de sua insistência. O posicionamento do *eu* por oposição ao *outro*. O

querer ser igual sendo diferente, a afirmação de uma *imagem-de-si* pela expulsão da *imagem-do-outro*.

Esses movimentos se fazem no discurso. Podemos analisar os ecos em palavras que formam os enunciados (tanto no nível do significado, quanto do significante): *desisto... insiste... persistente... desistente... assistir... cismeí... insistência...*

O que, nesse processo, participou da construção dessas (auto-)imagens? A forma de participação/exclusão desses sujeitos nas práticas sociais. A história dessa participação/exclusão. A memória dessa história. As memórias e as histórias. O outro e a forma como ele se posiciona / me posiciona no seu relato. As palavras do outro. Que não são simplesmente palavras. São enunciados.

Falamos de enunciado no sentido bakhtiniano, como "*unidade real da comunicação verbal*". A oração ou a palavra, se adquirirem sentido dentro de um contexto, tornam-se enunciados ou partes de um enunciado. "A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma" (Bakhtin, 1997a, p. 293). A construção dos enunciados, segundo Bakhtin, leva necessariamente em consideração os *outros* interlocutores. O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso sempre adota para com esse discurso uma atitude *responsiva ativa*, concordando ou discordando, completando, adaptando, colocando-se pronto para executar uma ação. E esta atitude é elaborada durante todo o processo de audição e compreensão do discurso. Os enunciados levam sempre a respostas, mesmo que estas não se explicitem.

Segundo Bakhtin, antes do início de qualquer enunciado (mesmo que ele seja um romance ou um tratado científico), há os enunciados dos outros, e depois dele, os "enunciados-respostas" dos outros. "O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão ativa do outro" (*Ibid.*, p. 294). Acrescenta que é no diálogo real que esta "*alternância dos sujeitos falantes*" é observada de modo mais direto e evidente. Há uma alternância regular de enunciados dos interlocutores, os quais Bakhtin chama de "réplicas". Cada

réplica possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva*.

Durante todo o fragmento 8, podemos observar essas características do enunciado mais flagrantes no diálogo, propostas por Bakhtin. Eufrásia, Cida e eu fazemos perguntas umas às outras (numa forma mais contundente de obter a resposta do interlocutor), falamos coisas que provocam réplicas, mostrando concordância, discordância, surpresa, frustração... ou uma completando o que a outra queria dizer... Enfim, Bakhtin nos ensina a ver como a enunciação pressupõe o *outro*. Mas na análise dessa situação específica, pensamos na questão da relação entre os enunciados e mais na questão da constituição dos sujeitos que enunciam (ou de sentidos de ser desses sujeitos) dentro do movimento discursivo. Somos levados a pensar em autores que falam dessa constituição na dinâmica eu/outro.

Eu e outro mantêm uma relação dialética entre si, já analisada por Hegel. Para ele, a “consciência-de-si” se constrói em relação a uma outra “consciência-de-si”. Para que se forme, há sempre essa mediação, há sempre reconhecimento fora de si. “A consciência-de-si é em si e para si quando e porque é em si e para si para uma Outra; quer dizer, só é como algo reconhecido. [...] Para a consciência-de-si há uma outra consciência-de-si [ou seja]: ela veio para fora de si” (Hegel, 1992, p. 126).

Essa relação não é tranqüila. No entanto, quando analisada em termos do desenvolvimento da pessoa, muitos autores costumam pressupor ou salientar nos processos interativos uma “compreensão partilhada” entre eu e outro. Conforme análise minuciosa realizada por Smolka, Góes e Pino (1995), muitos estudos que se baseiam no conceito de “intersubjetividade” para abordar a constituição do sujeito a partir do funcionamento interindividual privilegiam a natureza harmônica da subjetividade, não considerando a oposição de idéias, a resistência à comunicação e outras instâncias desarmônicas de interação.

Um dos autores que analisa detidamente a relação entre o sujeito e o outro na ontogênese é Wallon. Há, no início da vida humana, segundo ele, uma relação simbiótica entre o bebê e o outro (em geral, a mãe). O estado inicial da consciência apresenta-se como uma nebulosa, uma massa difusa, caracterizado

como uma “fusão inicial” entre o sujeito e a realidade exterior. O recém-nascido está num estado de dispersão e indiferenciação, confundido com as pessoas do seu meio. Precisa de assistência constante; suas reações têm que ser completadas, compensadas, interpretadas. “Incapaz de efetuar algo por si próprio, ele é manipulado pelo *outro* e é, nos movimentos deste *outro*, que suas primeiras atitudes tomarão forma” (Wallon, 1986, p. 161). É através da participação do outro que as ações e gestos das crianças adquirem significado. “É nestes encadeamentos passionais, em que cada um se distingue mal dos outros e da situação total à qual seus apetites, desejos, medo se confundem, que o indivíduo começa a apreender-se” (*Ibid.*, p. 162).

Em geral, ao longo do primeiro ano de vida, a diferenciação entre a criança e os outros começa a se estabelecer através de uma série de “jogos de alternância” e troca de papéis – o mesmo ato se repete e a criança é, ora o autor em relação ao outro, ora objeto do outro – possibilitando ao *eu* tomar posição ante o *outro*. Mais tarde (Wallon localiza por volta dos três anos), a criança passa a se afirmar principalmente opondo-se ao outro, numa relação dialética de complementaridade e oposição. Na imitação, processo analisado por ele, há tanto fusão quanto oposição ao modelo.

Essa relação não se refere só a crianças. “Mesmo em seu estado normal, um adulto pode ter momentos em que se sente mais deliberadamente ele mesmo, e outros em que acredita seguir um destino menos pessoal e mais sujeito às influências, vontades, fantasias de outra pessoa e às necessidades que lhe tornam penosas as situações em que está comprometido frente a outros homens. Na criança estas alternativas são bem mais aparentes” (*Ibid.*, p. 164).

Bakhtin considera de forma mais contundente a constituição constante do sujeito nas relações com os outros. Ele realça que a consciência somente começa a operar quando os indivíduos começam a participar na textura da comunicação humana. Os seus princípios relacionados da *alteridade* e do *dialogismo* não nos permitem pensar no sujeito antes ou separado de sua relação com o outro e do signo.

Eu vou me posicionando com relação ao modo como o *outro* se posiciona e me posiciona na sua narrativa. E essas narrativas e posições vão se constituindo

na *história das relações sociais* e constituindo o que lembramos de nós mesmos (como marcas de nossa personalidade) o que contamos, calamos ou esquecemos a nosso próprio respeito. Quase no final da nossa entrevista, mexendo nas cartas, bilhetes, *scripts* de peças, artigos de jornal, *etc.* daquela época, busquei a carta da Eliana, uma colega de sala, e li para elas.

Fragmento 9

Campinas 12 de agosto 96 "S O S [nome da escola]" 4 F = 3º E

Oi Bete, espero que esteja tudo ótimo com você e com o Bernardo.

...

Aqui cada vez temos menos aulas, estamos sem motivação nenhuma preocupados como faremos depois de nos formar, sem experiência sem informações, como enfrentar a realidade lá fora.

Tudo isto é muito triste, mas nem tudo é tristeza, sabia? Fiquei sabendo que haverá em outubro a semana do magistério, que por sinal é a melhor coisa que poderia acontecer neste encerramento do ano letivo, pois teremos vários cursos, com professores de Universidades, palestras e muitas outras atividades, é ótimo.

Bom, falando agora das meninas da sala estão todas bem, [...] agora a Eufrásia continua a mesma, sempre com medo de enfrentar e sempre acha que não irá conseguir completar este ano, [...]

...

Nesse momento, Cida interrompe a leitura da carta: "*E conseguiu!*"

"A palavra não era clara pra mim"

Escolhemos um trecho de outra entrevista, no qual também analisamos a presença de *outros*, de outros discursos, nos relatos de lembranças.

O *diálogo* é central nas preocupações bakhtinianas sobre a linguagem e a consciência. A sua concepção de linguagem é dialógica. O *dialogismo* diz respeito a relações que se estabelecem entre pessoas, em processos discursivos que historicamente instauram e são instaurados por sujeitos. "A unidade real da língua que é realizada na fala (*Sprache als Rede*) não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo" (Bakhtin, 1992, p. 145-146).

A noção de diálogo face a face é expandida, envolvendo a idéia de “vozes” (Bakhtin, 1997a, 1997b). Há uma dialogização interna da palavra, que é sempre perpassada pela palavra do outro (Fiorin, 1999). Para Bakhtin, o discurso se constrói como um “*diálogo entre discursos*”. No interior do discurso ou texto, para o autor, há um constante diálogo. De acordo com o *princípio dialógico*, o texto é concebido como um “tecido de muitas vozes”. Múltiplas vozes, textos, discursos atravessam, perguntam e respondem uns aos outros, em geral, em uma disputa. Essas vozes são ideológica e historicamente marcadas.

Sob esse ponto de vista, nossas narrativas são povoadas pelas vozes dos outros. Middleton, Edwards e outros autores (1994) consideram que os relatos de lembranças são versões sobre o passado, conjuntamente produzidas em interações cotidianas e retoricamente organizadas. Brockmeier (1999) comenta que dizer a sua vida é um modo específico de produção intersubjetiva de significados. Nós chamamos atenção especial não apenas para esse caráter coletivo da recordação na sua relação com o narrar (construção conjunta), mas também para a forma pela qual essas narrativas de memórias são repletas de outros, vozes, discursos, significados (dialogização das palavras, das lembranças narradas).

No início da entrevista com Fabiana, enquanto mudávamos de uma sala para outra da loja onde trabalha, ela começou a me contar sobre a faculdade de pedagogia, a dificuldade que tinha para escrever.²⁴ Com o gravador ligado, ela continuou:

Fragmento 10

F: Porque na faculdade [eu tive muita dificuldade (.) pra leitura, pra tar interpretando os textos, pra poder tar desenvolvendo uma redação ou mesmo uma prova, porque as provas da faculdade eram muito assim... an... a sua opinião, e eu nunca soube... desd'a época do magistério, eu nunca soube dar a minha opinião sobre aquilo.

B: [Umm.

B: Humm, humm.

F: Às vezes eu tinha na cabeça, mas eu não sabia passar pro papel isso. (.) Então, foi muita dificuldade, (.) né?... tipo assim: professores (.) chegaram a conversar comigo... mas... an... tentaram me dar livros para mim ler... [...] Aí, quando chegou no dia desse exame da... da faculdade, ela falou: “Olha, nós vamos fazer a prova (.) oral ao invés de escrita porque eu quero ver (.) o que você entendeu do texto.” Porque ela fez assim: ela não deu nem a matéria do ano todo porque o exame

seria a matéria do ano todo. Ela falou assim: “Eu vou dar para você a matéria é... você vai ler pra mim um texto e vai interpretar esse texto pra mim com as suas palavras”. Eu li o texto umas quinhentas vezes! [...]

B: Humm, humm.

F: Aí, vam... “Mãe, vamos lá me ajudar.” Aí a minha mãe vinha... aí ela falava: “Olha, aqui fala isso, isso e isso” porque eu precisava que alguém me auxiliasse do que realmente tava falando porque a palavra não era clara pra mim. [Aí chegou no dia e eu fui falando pra ela. Aí ela foi falando o que era melhor eu colocar... de acordo, né?... com o que eu tava dizendo... mas... o problema (.) não... Agora, com o curso que eu tô fazendo... É, porque meu pai falou: “Cê precisa ler. Precisa ler.” Aí eu falei: “Tá! Eu vou ler um livro... é... que vá () alguma coisa que eu esteja passando no trabalho”, né?

B:

humm.

[Humm,

F: Então, “Como evitar preocupações e começar a viver”. Tô lendo esse livro. Um livrão assim! (Mostra com a mão a grossura do livro.) Tô adorando. Então eu tô engolindo o livro! Eu falei: eu não comecei a ver essa novela das oito justamente... [...]

A dificuldade da Fabiana foi se circunscrevendo como um *tema*²⁵ da entrevista. O que ela ia contando e lembrando relacionava-se à incapacidade.

Dificuldade para ler, para interpretar, para dar a opinião, para falar, para escrever.

Palavra e interpretação... Recordemos a relação entre o título do livro e as lembranças narradas por Léa (fragmento 6). “Signos-a-interpretar” e interpretação. Memória, narrativa, signo, significado, interpretação. No mundo humano, os signos são sempre “signos-a-interpretar”; memória é sempre interpretação.

No modelo de signo proposto por Pierce (1990 *apud* Pino, 2000), há um elemento que ele denomina *interpretante*, uma vez que o signo tem que ser interpretado e interpretável: “[...] ao ser interpretado, o signo dá origem na mente do intérprete a outro signo que, ao ser interpretado, gera outro interpretante que gera outro signo e assim indefinidamente” (Pino, 2000, p. 69).

Enquanto Fabiana exprime com tanta veemência a sua dificuldade de interpretar, ela faz interpretações (de si mesma na faculdade, no magistério; das condições de trabalho na escola e no comércio que têm repercussões sobre o seu jeito de ser; do papel da professora; do desempenho de colegas de sala). Suas narrativas são interpretações de situações passadas. Mesmo assim, ela se define como uma pessoa com dificuldade de interpretar. Como a Léa: “É... eu tenho muita dificuldade assim... de interpretar.” ... “E eu acho que ninguém interpretou

porque você fazia pergunta, pergunta, pergunta e ninguém conseguia saber o que que você queria com aquilo.” (fragmento 6) “Era muito difícil o jeito das provas, sabe? De ter que interpretar... eu... até hoje eu tenho dificuldade de interpretar. Eu pego um livro, (.) se eu não consigo logo de cara, eu largo, eu... quase não leio por causa disso.” (fragmento 7). Com diferenças ao se referirem aos colegas: a Léa afirma que “ninguém interpretou” e que “o jeito das provas” era “muito difícil” (podia ser um problema da professora, ou da metodologia); a Fabiana insiste, em um outro momento, que havia colegas que “sabiam se expressar bem” e “conseguiram interpretar melhor as coisas” do que ela.

As dificuldades da Fabiana, as dificuldades da Landirléa, circunscritas à esfera da palavra.

*A gente era analfabeto, (.) né?
Mas a gente sabia que era “lúdico” que chamava?!
cê deu pra nós... papezinhos (.) com umas letras que a gente não entendia nada?!
Aí eu tentava juntar as palavrinhas
Eu achava que ali dentro tava escrito.
E todo mundo olhando, falando: “mas aqui tá alemão”, “mas aqui tá... acho que o meu é japonês”.
Então, eles começavam: “CP, OP”, an... “trabalho docente”... Pra nós era...
Grego!
a gente nem imaginava o que que era, o que que significava “faixa etária”.
(fragmento 6)
Eu pego um livro, (.) se eu não consigo logo de cara, eu largo (fragmento 7)
eu tive muita dificuldade (.) pra leitura, pra tar interpretando os textos, pra poder tar desenvolvendo uma redação ou mesmo uma prova
Às vezes, eu tinha na cabeça, mas eu não sabia passar pro papel isso.
Eu li o texto umas quinhentas vezes!
a palavra não era clara pra mim.
É, porque meu pai falou: “Cê precisa ler. Precisa ler.” (fragmento 10)*

Imagens-de-si, personalidades que condensam relações sociais (Vigotski). Nas lembranças que emergiram nos relatos, nas lembranças construídas ao relatar, esboça-se a constituição de sujeitos marcados pela dificuldade de interpretar, de falar. A dificuldade de falar foi tematizada nas histórias. Como na história contada por Léa, sobre a situação em que ela fora “humilhada” pela secretária da escola: “Mas, menina, o que que você tá chorando? Imagina, cheguei a passar mal.” ... “Eu não conseguia falar. Aí, ela falou: ‘Cê se acalma e depois você volta’, porque eu não tinha condição de falar.” ... “Eu não pude contar o que

que tava acontecendo porque... eu gaguejava tanto que eu não falava.” (fragmento 7). Ou na história de Fabiana, sobre a apresentação da monografia na faculdade. Há marcas discursivas da dificuldade de falar, nas palavras, nos gaguejares, nos engasgos, nas interrupções, nas reticências...

Lembramos o ensaio benjaminiano sobre o declínio da arte de contar. Muitos estudos recentes tematizam a dificuldade de narrar que está associada à dificuldade de lembrar.²⁶ O artigo de Barclay (1996) mostra como relatos de experiências subjetivas de trauma e atrocidades, muitas vezes, carecem de elementos narrativos essenciais. Ele analisa, em relatos de lembranças de sobreviventes do Holocausto, os limites de nossas habilidades para articular certos tipos de atos e experiências. “As conseqüências de ser incapaz de reconstruir interpretações significativas, entendimentos, e explicações para por que se experiencia o trauma incluem a construção de histórias pessoais fragmentadas, e momentos isolados de conhecimento horrível e indescritível” (Barclay, *op. cit.*, p. 97) [Trad. nossa].²⁷ Este e outros estudos citados por Barclay fazem a relação, já comentada, entre narrativa, memória e identidade, uma vez que a forma como conseguimos (ou não) falar sobre as próprias experiências e histórias nos constitui como pessoa.

Embora esse estudo explore aspectos fundamentais da narração em condições-limite, a abordagem desse autor de cunho cognitivista enfatiza a perda de coerência do *self*, visível na perda de coerência das narrativas, enumerando os elementos ausentes (ou em pequeno número) nessas narrativas, tendo como critério um modelo ideal de narrativa coerente. Tais elementos dizem respeito à organização – indicação de tempo-espço e relação de causa-conseqüência, presença de proposições –, e às funções de orientação (relacionada a quando, onde e quem), referencial (o que) e avaliativa. Segundo ele, situações extremas de violência e trauma podem causar distúrbios psíquicos, entre eles a desconstrução do *self*, ou “*selves divididos*” (“*divided selves*”, termo que ele toma emprestado de outros autores). O que chamamos à atenção é para a *coerência* como padrão de identidade e de narrativa. A coerência é considerada uma característica desejável para as narrativas por muitos autores, não só na perspectiva cognitivista.²⁸

Se os entrevistados de Barclay apresentam narrativas “incoerentes”, Benjamin vê na dificuldade de narrar um processo que tem longa história e que se aguça na modernidade. Se esse fenômeno torna-se mesmo insuportável em situações traumáticas e patológicas, ele não lhes é exclusivo. “Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (Benjamin, 1996, p. 197-198).

Além de um fenômeno que se aguça na modernidade, muitos autores em quem nos baseamos nos permitem pensar em conceitos como o de personalidade, de constituição do sujeito, de intersubjetividade como um processo dinâmico, dialético, contraditório, multifacetado, não-harmônico, disperso, fragmentado.²⁹

Em vez de considerarmos as incoerências do discurso do sujeito, tendo como base um padrão desejável, pensamos nas condições em que esses enunciados concretos se produzem, em outros discursos que os atravessam, outras vozes que os compõem.

Em sua fala, Fabiana dialoga com *outros*, com palavras de outros: dos professores (que tentaram ajudá-la, dando livros), da professora que sugeriu que a prova fosse oral, da mãe, do pai. *Outros* identificáveis, tantos *outros* possíveis. Fabiana fala da participação do outro como incentivando-a (fragmento 10), ou dizendo como é o seu jeito de ser (em outros momentos da entrevista, como quando ela fala de como era no primário: “*minha mãe falou que eu sempre fui muito tímida, e que as professoras no dia da reunião falavam que eu também era muito voada, sabe?*”), ou indicando os seus problemas (por exemplo, quando fala à ex-professora: “*Lembra que você escrevia nas minhas redações [...] eu lembro alguma coisa nas provas, você colocava algumas observações pra mim estar podendo... tipo melhorar um pouco, é... como que eu vou dizer... meu jeito de me expressar*”). Suas dificuldades são vistas por ela como sendo *suas* dificuldades, o que traz marcas da filosofia e psicologia individualistas.

Conforme já mencionamos, a consideração de autores como Vigotski e Bakhtin é de que o indivíduo se constitui na dinâmica social, discursiva e histórica. A nossa consciência forma-se na multiplicidade de consciências e só se constitui

em processos de significação. Considerando-se, como esses dois autores, a palavra como “signo por excelência”, pensamos que os processos psicológicos humanos só se desenvolvem nas interações na/pela palavra. As palavras dos outros vão se transformando em “palavras próprias” (Bakhtin 1997a): “*e eu sempre sou muito dispersa mesmo*” ... “*eu tive muita dificuldade pra leitura*” ... “*Porque eu não tenho facilidade pra desenvolver uma frase assim*”.

A palavra do outro é condição do meu discurso, da minha memória, da minha constituição como ser humano. “Vivo no universo das palavras do outro” (Bakhtin, 1997a, p. 383).

Notas:

¹ *Era uma vez In Para não esquecer*, 1999, p. 21-22.

² “Además, como les debo la vida, es justo que se la pague volviendo a revivir, todos los días, la de ellos.”

³ “En boca de los marinos todo se mezclaba; los chinos, los indios, un nuevo mundo, las piedras preciosas, las especias, el oro, la codicia y la fábula. Se hablaba de ciudades pavimentadas de oro, del paraíso sobre la tierra, de monstruos marinos [...]. Yo escuchaba esos rumores con asombro y palpitations [...]”

⁴ Essa pasta havia sido organizada em 1997, para uma apresentação em um congresso. Na época em que lecionava para essas turmas, a biblioteca da escola havia sido interditada pela defesa sanitária e, mesmo antes disso, há algum tempo, não funcionava no período noturno, por falta de funcionários. Então, nós resolvemos montar a nossa própria biblioteca, com doações e empréstimos de livros dos próprios alunos, de amigos, parentes, vizinhos, meus. Alguns alunos empenharam-se bastante e trouxeram sacolas cheias de livros. Montamos estantes na casa de um aluno. Funcionava assim: eu pegava alguns livros antes das aulas; expunha-os, para que os alunos pudessem escolher e levar para leitura. Como qualquer biblioteca, tínhamos ficha para controle de entrada e saída dos livros.

⁵ Entre o material guardado do tempo do magistério, havia cópias de provas, trabalhos, caderno de planos, cópias de relatórios de estágios, fotos, bilhetes, cartas, etc. Em um momento que diferia de entrevista para entrevista, eu mostrava alguns desses materiais, também como estratégia de pesquisa.

⁶ “Identidade” e “*membership*” são aqui considerados como “[...] uma realização interacional e discursiva, ocasionada por e emergindo nas pragmáticas da comunicação e interação [...]. Eles são então fenômenos relacionais” (Buchanan e Middleton, *op. cit.*, p. 461) [Trad. nossa]. “[...] an interactional and discursive accomplishment, occasioned by and emerging within the pragmatics of communication and interaction [...] They are thus essentially relational phenomena.” Como já assinalamos, nossa perspectiva não privilegia os aspectos pragmáticos do discurso, ou tem uma outra forma de tratá-los. Mas destacamos a sua consideração da “recordação como prática social” e relacionada ao pertencimento a grupos. Esse conceito de identidades como “situadas” e dependendo do posicionamento no grupo e no discurso é trabalhado por muitos autores como Goffman, Davies e Harré (*apud* Buchanan e Middleton, *op. cit.*) e Bamberg (1999).

⁷ “Grupos de reminiscência” (“*reminiscence groups*”) ocorrem como parte de práticas comunitárias e assistenciais, através de reuniões regulares em asilos, hospitais, centros de atendimento diurno e bibliotecas. Os autores parecem referir-se ao contexto da Inglaterra.

⁸ “The remembered past which she invokes is not the past in some abstract, merely temporal sense – it is a ‘peopled’ past, a past mapped out in terms of practices that people engaged in, and in terms of the social relations of those people.”

⁹ Ver, por exemplo, a análise de Benveniste (1976).

¹⁰ Acerca da noção de “enunciação”, não como um ato individual, mas como um acontecimento histórico e regrado, ver Possenti (1997a).

¹¹ Pêcheux (1997b) faz uma análise do “on” como sujeito do enunciado “On a gagné!” [“Ganhamos!”] repetido pelos parisienses na Praça da Bastilha, na noite do dia 10 de maio de 1981, dia da vitória eleitoral de François Mitterand. Conforme ele observa, há uma retomada, no espaço do acontecimento político, do grito coletivo dos torcedores de uma partida esportiva. O uso do “on” nessa situação, para Pêcheux, tem efeitos de sentido específicos: “A sintaxe da língua francesa permite através do *on* indefinido, deixar em suspenso enunciativo a designação da identidade de quem ganhou [...] O apagamento do agente induz um complexo efeito de retorno, misturando diversas posições militantes com a posição de participação passiva do espectador eleitoral, torcedor hesitante e cético até o último minuto... em que o unimaginável acontece: o gol decisivo é marcado e o torcedor voa em apoio à vitória. O enunciado ‘On a gagné’ [‘Ganhamos’] funde ‘aqueles que ainda acreditavam nisso’ com ‘aqueles que já não acreditavam’” (Pêcheux, 1997b, p. 24-25).

¹² Ao falar de sua sala de aula do magistério, ela diz “*nós*”, depois “*a gente*”, e uma vez “*todo mundo*” (ela usa bastante o “*eu*” ao falar da sala de aula). Se, como salienta Benveniste, “a presença do ‘eu’ é constitutiva de ‘nós’” (1976, p. 256), esta não é tão forte na expressão “*todo mundo*” nessa enunciação específica (marcada pela relação com a turma, a qual comentaremos posteriormente). Ela refere-se às pessoas pelos lugares ocupados, ou no plural, ou com palavras que indicam o coletivo, ou sem o artigo definido: “*as administradoras*”, “*as diretoras*”, “*assistentes sociais*”, “*professoras*”, “*a polícia*”, “*bandido*”, “*diretor*”, “*OP*”, “*o pessoal*”... O único personagem a ser nomeado é o secretário da Educação, o que condiz com a importância que lhe é atribuída. Com relação ao grupo novo de diretores, professores, assistentes sociais (ou a cada setor separado), ela diz muito “*elas*”, “*elas*”, terceira pessoa do plural.

¹³ “It is a common illusion to think that this is not so, that narrators are creating their accounts for the first time in the course of the interview. In any such performance there is new and unique creation: in the combination of words, the association of ideas, the ordering of incidents, and much else besides [...] But here, as in most circumstances of storytelling, most of what is told has been said before in a related form [...] In the form that the oral historian is likely to encounter it, the story has already undergone the progressive structuring of detail that accompanies retellings [...] An account’s previous tellings give it validity apart from the moment of the interview. If it belongs to the teller’s repertoire of narrative, it is grounded in his or her life and in the social world in which that life is lived.”

¹⁴ Esse é um dos raros casos em que ela usa o “*nós*”.

¹⁵ Ver, a esse respeito, Kramer (1995).

¹⁶ A passagem para a Secretaria da Educação é um avanço a fim de que se considere a Educação Infantil como educação e não como assistência. Mas, é só quando esmiuçamos as histórias e atentamos para o cotidiano dos fatos que muitas contradições como as relatadas por Landirléa vêm à tona. Esta mudança traz professoras “*desd’o berçário*”, garantindo um trabalho pedagógico com todas as crianças, mas, ao mesmo tempo, pode eliminar trabalhos e histórias anteriores de luta e sensibilidade.

¹⁷ Não considerando a história como uma sucessão cronológica de acontecimentos e datas, pois “não é na história aprendida, é na história vivida que se apóia nossa memória” (Halbwachs, 1990, p. 60).

¹⁸ Ricoeur refere-se às suas próprias reflexões no *Tempo e Narrativa*, tomo III (1997).

¹⁹ Para vários autores, as formas de desenvolvimento da organização escolar assumem cada vez mais um modelo racional de organização análogo a outros setores da produção (e.g. Arroyo, 1980).

²⁰ Bourdieu (1986) problematiza, na narrativa biográfica ou autobiográfica, a consideração da vida como uma história, com um sentido expresso pelos eventos contados, ao qual o entrevistador ou biógrafo teria acesso, pela situação de entrevista.

²¹ Essa idéia refere-se às noções de “rede de formulações” e “interdiscurso”, às quais retornaremos. A esse respeito, ver Maingueneau (1997a, 1997b).

²² Alguns desses enunciados não fazem parte dos fragmentos destacados, encontrando-se em um trecho da narrativa entre um e outro.

²³ Em alguns momentos das entrevistas, sentia-me um pouco aflita se as pessoas não se referiam ao tempo do magistério. Então, eu não perguntava explicitamente do que se lembravam, mas falava algo que eu pensava que pudesse desencadear algum comentário. Hoje, acho que não seria necessário, mas isso aconteceu. Por outro lado, eu não era uma simples entrevistadora; era também um sujeito envolvido nas situações de lembranças. Outra coisa: uma característica específica da entrevista da Cida e da Eufrásia: eu tomei mais a iniciativa durante a entrevista. Talvez porque a relação com a turma delas fosse diferente

também. Havia mais discussão. Era uma turma bem *barulhenta*. Eu chamava bastante à atenção os alunos. Mas as próprias aulas eram mais discutidas, mais debatidas; havia também reclamação (inclusive a Eufrásia era uma das mais *reclamadeiras*, como ela mesma vai lembrar em um momento do relato); o conteúdo estava sempre atrasado em relação à outra turma do noturno. Outro possível motivo da minha maior intervenção: elas estarem fora da escola e eu ter a necessidade de *puxá-las* para o assunto. Algum outro motivo que não percebo? Enfim, são aspectos a serem levados em consideração.

²⁴ Não me lembro ao certo, mas provavelmente essa introdução, que abrangeu a questão de uma professora da faculdade ter concedido que ela fizesse prova oral em vez de escrita, foi disparado pela sugestão de gravar a entrevista. Um instrumento de pesquisa pode também funcionar como signo.

²⁵ Lembramos aqui o sentido bakhtiniano de "tema". Não se trata de uma análise temática ou de conteúdo. Bakhtin define o "tema" como "o sentido da enunciação completa" e o caracteriza como "individual e não reiterável", como "expressão de uma situação histórica que deu origem à enunciação", "concreto como o instante histórico ao qual ela [a enunciação] pertence" (1992, p. 128-129). Permitimo-nos utilizar esse conceito que, em Bakhtin, diz respeito à "enunciação", em relação à entrevista. Embora esta seja formada por muitas enunciações (cada uma delas com seus respectivos "temas" e possibilidades de "significações"), pensamos na entrevista como um todo, na sua concretude histórica, na sua individualidade e no que ela tem de irrepetível, na carga de significados que ela abarca na interação entre a pessoa entrevistada e a entrevistadora, enfim, no seu "tema".

²⁶ Yates (*op. cit.*) já falava da longa agonia da arte da memória.

²⁷ "The consequences of being unable to reconstruct meaningful interpretations, understandings, and explanations for why one experiences trauma include the construction of fragmented personal histories, and isolated moments of horrible and unspeakable knowledge."

²⁸ "As concepções que as pessoas têm de si mesmas são desarticuladas até o momento em que elas passam a estar localizadas numa história. Dado que muitas histórias podem ser contadas, mesmo em se tratando de um único evento, segue que temos muitos *selves* coerentes possíveis" (Davies e Harré, 1990 *apud* Pinheiro, 1999, p. 187). Embora haja a consideração de "muitos *selves*", estes devem ser coerentes. "Ao longo de sua história de vida, o indivíduo vai se posicionando e buscando uma coerência discursiva, recolhendo e processando narrativas que vão lhe dar a identidade" (*Ibid.*, p. 194).

²⁹ Bakhtin, 1997b; Vigotski, 2000; Wallon, *op. cit.*; Foucault, 1997; Smolka, Góes e Pino, *op. cit.*

Capítulo 5

A tensão eu/outro: no sujeito, na memória

Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu.

Clarice Lispector¹

Da tensão eu/outro

O contar histórias, o lembrar o tempo passado sempre envolvem o outro. Como analisamos no capítulo anterior, lembramos como membros de grupos, a partir de lugares que neles ocupamos. Muitas de nossas recordações nos são lembradas pelos outros (Halbwachs). O outro está presente nas histórias como interlocutor, ouvinte, participante, personagem. Mesmo quando estamos ou lembramos sozinhos, temos o outro que nos constitui (Halbwachs, Vigotski, Bakhtin). As interpretações que fazemos, os significados que atribuímos ao mundo e a nós mesmos são sociais. Mesmo quando nossos relatos são relatos de exclusão, de negação (pelo outro), ainda assim (ou mais ainda) o outro está lá.

Há situações em que a participação do outro nas narrativas e a forma de referir-se a ela estão mais agudizadas. Destacamos algumas dessas situações da entrevista com a Gabriela, que havia passado em um concurso municipal e estava

lecionando, pela primeira vez, para a terceira série do Ensino Fundamental. Nós nos encontramos em dois dias, pois ela queria falar-me um pouco do que vinha desenvolvendo e me mostrar algum material. Ela fala de problemas, impasses, dúvidas, angústias. Eu era vista como um outro em quem ela confiava para contar seus problemas e que podia avaliar se ela estava certa ou errada em suas atitudes, metodologia de trabalho, etc. Na época em que era professora de sua turma, fiz o mesmo e partilhei angústias e dificuldades de iniciante com professoras mais experientes (uma dentro e outra fora da escola). Coincidentemente também passava por dificuldades parecidas com as que ela estava enfrentando: falta de compartilhamento entre colegas de trabalho, falta de compreensão em relação ao trabalho desenvolvido. A personagem em destaque nas histórias contadas por Gabriela é a coordenadora da escola em que ela trabalha. Estas histórias não estão aqui explicitamente, mas perpassam todo o seu relato.

Fragmento 11

G: E coloco muito, entendeu? Até quando eu coloco em duplas, dificilmente eu deixo duas pessoas com dificuldade juntas. [...]

B: Você sabe que eu fazia isso com vocês também, no magistério? Sempre fiz isso. Cê lembra [que eu dava muito trabalho em dupla?

G: [Eu lembro.

G: Aí, às vezes, eu caía com gente que não tinha estudado... Eu queria morrer...

B: É isso que eu fazia.

G: Aí... eu queria morrer.

B: É isso. Eu sempre fiz isso, Gabriela.

G: Eu sei...

B: Eu... eu via lá quem, em geral tirava A e B, eu botava com quem [tirava C e D.

G: [Aí, [...] na verdade a gente quer discutir com quem sabe pra chegar a um consenso, e (.) alguém que estudou. Não, o pessoal não tinha estudado. Aí, meu Deus, tenho que fazer a prova sozinho. Aí, você tentava fazer o máximo, né? (.) E... e quando você colocava, então, eu já sabia. Eu queria sair com a Analúisa, [eu queria cair com a Audrey, eu queria cair com (.) a Tânia e nunca caía, entendeu? E quando é recorte assim, eu sempre deixo eles escolherem. Mas quando é, assim, pra dupla de... d'eu saber que um vai ter de dar um impulso no outro, eu coloco o mais forte com o mais fraco [...]. É por isso que eu rodo pela sala o tempo todo. Sento também, corrijo, an... trabalhos na sala de aula. [...] Quem tem dúvida, vai na minha mesa. Faço, assim, de tudo um pouco. Mas, quem passa na minha sala e coincide de só me ver sentada, corrigindo, (.) o que acontece? Pensa que eu fico sentada o dia inteiro. Mas, eu sei que eu não fico, entendeu? [...] A gente tem que (.) se policiar para não acontecer, mas (.) eu não tenho, eu não tenho medo, entendeu? Se

alguém vier me perguntar () pergunta para os meus alunos como é o meu dia-a-dia.

B:

[((risos))

Fragmento 12

G: Então. Eu tento contar, porque é assim, eu esqueci de te falar. [...] Mas, sabe quando a pessoa fala assim, do seu lado, (de uma professora): “Você planejou essa aula mas a sua aula é ótima. Eu tinha certeza que a sua aula ia acontecer isso com a sua aula”, do meu lado. (.) Tipo assim, valorizando... (.) Eu cheguei a ficar em casa arrasada.

B: Hum, humm...

G: Falei: “Poxa, eu acredito no meu trabalho...”

B: Valorizando a outra, né?

G: Eu acredito no meu trabalho. Os alunos me valorizam. Os pais me valorizam. Mas, poxa, você... você se (), mas chega uma hora que você não é de pedra.

B: Humm, humm...

G: Sabe? Você chega uma hora, você fala: “Poxa, eu devo estar errada. Porque ninguém me enxerga!” [...]

Fragmento 13

G: E eu falei para ela: “Não importa o que você está falando do meu trabalho. Deus está vendo o que eu estou fazendo”. (.) Ela falou: “Mas...” Eu falei: “Para mim, o que importa é Deus”. Ela falou: “Deus e eu”. () Eu falei: “Você não. (.) Deus está vendo o que eu estou fazendo”. Ela falou: “Mas não é só Deus que precisa ()”. “Para mim, é.” Eu falei: “Se você está vendo, tudo bem. Você precisa ver, mas”, eu falei, “em termos assim, de... de eu estar me sentindo bem”, eu falei, “o que importa para mim é Deus. Mas você? [...] Se eu estiver me sen... se... se eu estiver bem (e é para mim) o que importa.” E não tem gratificação melhor do que você ver um trabalho que o aluno fez. [...] Aí eu peguei e te liguei, sabe? Preciso falar () pelo amor de Deus () para ver se tem alguma, (.) para ver se realmente eu estou no caminho certo ou se... se eu estou sendo a... a errada.

Fragmento 14

G: Ah, Elizabeth, eu não sei. O que que cê acha?

B: ().

G: Pode falar.

B: Não, eu acho várias coisas, mas eu penso até que a gente tem até que encontrar mais outra vez pra gente (.) pra eu (.) até te passar um material que eu tenho, te dar alguma dica.

G: Você acha que eu tô, assim, muito errada? Que que cê acha?

B: Não, eu vejo assim, por exemplo, com relação a essa coordenadora (.) é... (.) eu vejo que também tem uma posição que ela ocupa, que também não é fácil. Por exemplo, a posição dela (.) seria, é... (.) ela pode até estar fazendo errado isso, mas (.) teria que ser, estar tentando fazer um... um... um plano entre vocês, pra escola ter um certo tipo de trabalho, por exemplo. Ela pode até estar querendo impor isso e aí, tá... não é por aí.

Fragmento 15

G: Eu tô sendo vista na escola, assim, como a encrenqueira.

B: Ai, meu Deus.

G: Sabe? A encrenqueira?

B: A que faz tudo diferente da gente. Eu era assim no magistério, cê lembra?

G: Eu lembro, eu lembro de tudo. Por isso que eu falei, eu sigo muito o seu exemplo, sabe? E lembro das suas aulas, assim, muito. [...] Lembro do individualismo, lembro da primeira prova que eu fui péssima com você, [...] que eu respondi assim (.) tudo ao contrário do que (.) do que era, por quê? Porque a gente não prestava atenção nas aulas, a gente estudava pelo livro [...]. E nas suas aulas eu não prestava atenção no começo, às vezes eu não entendia, então, e não levantava a mão, porque... (.) deixava. E eu lembro na primeira prova, cê lembra? Foi um desastre as notas, né?

B: Um horror.

G: Um horror.

B: Todo mundo afundou. Um ou outro que =

G: = Opção política eu já falei de partido político, eu me lembro muito bem do que eu falei. E eu não me conformava, e ninguém se conformava com a nota da... Muita gente que era bom aluno ali, tirou nota baixa. E me perguntaram quanto eu tirei e eu acho que eu tirei quatro: "Gabriela, você tirou quatro? Mas essa professora tem que alguém..." e ficou. E depois... que você foi conquistando a turma, que a gente fazia a aula da... Madalena Freire, eu lembro até hoje (.) da lata de lixo... Eu lembro tudo! Lembro até hoje! Que ficou... ficou até a criança sair de perto do lixo... lembra que ela estudou a criança... e foi trazendo pro.. pro meio do grupo... Eu lembro de tudo! (.) Entendeu? E eu pego muito isso pras minhas aulas.

Durante grande parte da entrevista com Gabriela, ela fala do seu trabalho na sala de aula e dos problemas que está enfrentando na escola. Quando fala do tempo do magistério (do lugar de aluna), é a partir do que está vivendo como professora em início de carreira, com uma sala de quarenta alunos. Entrecruza o tempo do curso de magistério e o tempo da *sua* sala de aula. Conforme Bartlett (1977) a recordação emerge em função dos interesses do presente e ligada às atividades práticas da vida cotidiana. É o ser professora hoje (com seus embates, impasses) e o diálogo com a ex-professora (em função do lugar que ela ocupou e da própria interlocução) que faz com que Gabriela recorde. É uma (re)construção discursiva e que se produz na interação. "Ordinariamente, se eu me lembro, é que os outros me incitam a me lembrar, que sua memória vem ao socorro da minha, que a minha se apóia sobre a deles" (Halbwachs, 1952, Introdução, VI) [Trad. nossa].²

À ex-professora havia sido indicado um lugar a ser ocupado, quando Gabriela lhe disse pelo telefone que precisava conversar sobre a escola, mostrar o

seu material a alguém em quem ela *confiava*. E esse lugar foi realçado em vários momentos da entrevista, em que a professora/ex-aluna a colocava em uma posição de avaliadora do seu trabalho: “*Cê acha que eu tô muito errada?*” O *eu* coloca-se frente a um *outro* que pode avaliá-lo, em função da sua experiência, em função da relação passada, da posição que ocupa na lembrança da ex-aluna. Um *outro* que o *eu* acredita poder ter uma visão maior. Lembramos a relação feita por Bakhtin entre o autor e o herói, estendida à relação eu/outro: cada um tem de si mesmo uma visão parcial (temporal e espacialmente); o outro (autor) tem para com o eu (herói) um “excedente de visão e de saber” (posição marcada por uma “exotopia”) que possibilita o acabamento estético do segundo. Gabriela oferece-se como personagem, conta as histórias em que ela é protagonista, esperando o “acabamento” do *autor*. “O homem não pode juntar a si mesmo num todo exterior relativamente concluído, porque vive a sua vida na categoria de seu eu. [...] É nesse sentido que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo” (Bakhtin, 1997a, p. 55).

Ao buscar a ex-professora como interlocutora, a ex-aluna/professora parecia ter a expectativa de que ela iria concordar com a sua forma de trabalho e com a sua visão de que o tratamento recebido por ela por parte da coordenadora estava sendo injusto. Essa expectativa parece ter sido criada em função de uma *identificação* entre a ex-aluna e a ex-professora. Essa identificação não é unilateral. À medida que Gabriela relata, a ex-professora vai enxergando a si mesma, lembrando a sua forma de trabalho no passado, apelando para a memória da ex-aluna para que ela reconheça a sua influência: “*Você sabe que eu fazia isso com vocês também, no magistério? Sempre fiz isso. Cê lembra que eu dava muito trabalho em dupla?*” ... “*Eu era assim no magistério, cê lembra?*” (fragmentos 11 e 15).

Notamos que essa identificação recíproca envolve também *oposição*, o que nos lembra o *movimento dialético da relação eu/outro* de que fala Wallon (*op. cit.*), ao qual já fizemos referência. O autor analisa a imitação na criança como um processo que envolve tanto fusão quanto oposição ao outro, e estende a questão para qualquer fase da vida humana. A identificação/oposição de Gabriela em

relação à ex-professora (e vice-versa, embora a primeira esteja mais marcada) pode ser notada pelas diferentes posições ocupadas no discurso. Embora assuma a influência da ex-professora e dê exemplos de modos de fazer pedagógico aludindo à sua prática (ocupando nesse momento a posição de professora), quando ela se recorda, da posição de aluna, opõe-se à ex-professora:

Aí, às vezes, eu caía com gente que não tinha estudado... Eu queria morrer... na verdade a gente quer discutir com quem sabe para chegar a um consenso, e (.) alguém que estudou. Não, o pessoal não tinha estudado. Ai, “meu Deus, tenho que fazer a prova sozinho”. Ai você tentava fazer o máximo, né? (.) E... e quando você colocava, então, eu já sabia. Eu queria sair com a Analúisa, eu queria cair com a Audrey, eu queria cair com (.) a Tânia e nunca caía, entendeu? (fragmento 11)

lembro da primeira prova que eu fui péssima com você, [...] que eu respondi assim (.) tudo ao contrário do que (.) do que era, por quê? Porque a gente não prestava atenção nas aulas, a gente estudava pelo livro [...]. E nas suas aulas eu não prestava atenção no começo, às vezes eu não entendia, então, e não levantava a mão, porque... (.) deixava. E eu lembro na primeira prova, cê lembra? Foi um desastre as notas, né?

Opção política eu já falei de partido político, eu me lembro muito bem do que eu falei. E eu não me conformava, e ninguém se conformava com a nota da... Muita gente que era bom aluno ali, tirou nota baixa. E me perguntaram quanto eu tirei e eu acho que eu tirei quatro: “Gabriela, você tirou quatro? Mas essa professora tem que alguém...” e ficou. (fragmento 15)

O enunciado destacado do fragmento 11, comparado ao enunciado que o segue, em que ela explica como faz o trabalho com as duplas em sua sala (“o *mais forte com o mais fraco*”), indica diferença na posição de sujeito e na voz da aluna no passado. Da posição de professora, ela concorda; como aluna, ela “queria morrer” (usa dois verbos no presente – “quer” e “tenho”). Algumas marcas discursivas apontam ainda para um conflito no interior mesmo deste enunciado, mesclando impessoalidade e tom pessoal: o uso do “a gente” em lugar de *eu*; a frase que começa com a primeira pessoa do singular (“tenho”) e “sozinho” no gênero masculino; “você” (num sentido genérico), seguido na próxima frase de outro “você” que já se refere à professora (no passado?).

No enunciado recortado do fragmento 15, há três interrupções, sem retomada da idéia por parte do locutor: quando ela ia falar por que não levantava a mão quando não entendia a explicação; quando ia falar o nome da aluna com cuja nota (baixa) “ninguém se conformava”; quando ia falar o que “alguém” deveria fazer com “essa professora”. Essas interrupções no dizer, marcadas por

reticências, inserem-se no que Courtine (1981 *apud* Brandão, 1997) denomina “domínio de antecipação” (que mostra o caráter aberto da relação entre uma seqüência discursiva e seu exterior). A idéia bakhtiniana de que o discurso se tece sempre a partir de um outro discurso “[...] implica que o orador experimente de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o ‘espera’” (Pêcheux, 1997a, p. 77). Trazemos, pela interessante semelhança, esse trecho de Halbwachs: “Nós veremos que, o mais freqüentemente, nós fazemos apelo à nossa memória apenas para responder a questões que os outros nos colocam, ou que nós supomos que eles poderiam nos colocar, e que aliás, para as responder, nós nos colocamos do seu ponto de vista, e nós nos encaramos como fazendo parte do mesmo grupo ou do mesmo grupo que eles” (Halbwachs, 1952, Introdução, VI) [Trad. nossa].³

Ainda, em ambas as partes destacadas, mesmo ocupando a posição de aluna, há duas marcas próprias do discurso de professor (ou da posição de quem explica): “*entendeu?*” (ao final da frase) e “*por quê?*” (também antecipando a própria explicação, numa forma de considerar o possível não-entendimento do outro ou marcar que o que foi dito tem necessariamente um motivo).

A forma mais *visível* de “polifonia”⁴ nos trechos é o discurso direto. Gabriela dá voz a uma colega anônima que se indigna com a sua nota (percebe-se claramente que Gabriela estava entre os *bons alunos*): “*Gabriela, você tirou quatro? Mas essa professora tem que alguém...*” Esse enunciado traz diferentes vozes possíveis: de colegas da sala indignadas com a nota da primeira prova com a professora novata; de professoras mais antigas da escola, com quem parte da turma 3º M B costumava reclamar das atitudes dessa professora; da própria Gabriela. O dêitico “*essa*” realça o desprezo e a raiva. E a continuação “*e ficou*” deixa entrever a idéia que Gabriela interrompeu. Quem *ficou*? Se foi a professora (e é o que parece), a idéia suprimida seria a de que alguém deveria tirar essa professora dali, destituí-la do cargo ou coisa parecida.

Podemos relacionar essas análises a duas idéias bakhtinianas: de conflito, luta no interior do discurso (pela relação com outros discursos); e de vozes

dissonantes que o compõem. A oposição contrasta com a veemência com que a aluna afirma se lembrar das aulas⁵ (e o nível de detalhe) – fazendo referência a conteúdo, nome da autora de um texto trabalhado, situação relatada no mesmo texto, questão da prova, atitudes dos alunos. Ela fala diversas vezes “*eu lembro*”, e num *crescendum*: “*eu lembro*” ... “*eu me lembro muito*” ... “*Lembro até hoje!*” ... “*Eu lembro de tudo!*” (fragmento 15).⁶

A dialética de identificação/oposição entre as duas (que se encontra em outros momentos da entrevista) é marcante também no diálogo inicial do fragmento 15. A entonação de destaque e o artigo definido antes da palavra “*encrueira*” e ainda a pergunta “*Sabe?*” remetem a um implícito, confirmado depois pela ex-professora: “*Eu era assim no magistério, cê lembra?*” Não sem tensão, marcada no lapso: “*A que faz tudo diferente da gente.*” As formulações posteriores trazendo os sucessivos “*eu lembro*” também vão produzindo os sentidos do ser “*encrueira*”, jeito com o qual a aluna se identifica: “*Por isso que eu falei, eu sigo muito o seu exemplo, sabe?*” ... “*Entendeu? E eu pego muito isso pras minhas aulas.*” Essa identificação acaba justificando a expectativa de concordância à qual nos referimos no início da análise: como não concordar com o meu comportamento se *eu sigo o seu exemplo?*

Além desse movimento analisado, atentamos para uma outra questão (com a qual ele não deixa de estar relacionado), nos fragmentos 11 a 14. É novamente a tensão, a dialética, mas desta vez relacionadas a outros *outros*⁷: os diretamente ligados ao seu trabalho.

Como já foi mencionado, o maior *entrave* para o trabalho da Gabriela na escola, conforme relatado por ela em vários casos ocorridos, é a falta de valorização, de apoio, a implicância por parte da coordenadora. Esse *outro* é definido como o que vigia se Gabriela está andando pela sala ou está sentada corrigindo exercício ao invés de *dar aula* (fragmento 11); o que valoriza outra pessoa na frente dela e, implicitamente, a desvaloriza (fragmento 12). E que faz outras coisas mais que o lugar institucional lhe outorga. Ela parece manifestar dialeticamente desprezo, indiferença (por esse outro tão poderoso), ao tratá-lo com pronomes (que não o definem exatamente): “*quem passa na minha sala e coincide de só me ver sentada*” ... “*Se alguém vier me perguntar*” ... “*Mas, sabe*

quando a pessoa fala assim, do seu lado” ... “Porque ninguém me enxerga!” ... “E eu falei para ela” (fragmentos 11 a 13). Diante dessa relação, ela invoca outros outros que podem atestar o seu valor: “pergunta para os meus alunos como é meu dia-a-dia” ... “Os alunos me valorizam” ... “Os pais me valorizam” (fragmentos 11 e 12). Por fim, invoca o *outro* supremo: “Deus”.

O diálogo relatado no fragmento 13 é muito interessante para a análise. A repetição de “Deus está vendo o que que eu estou fazendo” pode ser relacionada ao excedente de visão do outro, ao extremo: Deus, aquele que tudo vê, me vê por inteiro, inclusive as minhas intenções. Bakhtin situa a “oposição entre *eu* e o *outro*” como um dos princípios do cristianismo e dá, em oposição à concepção judaica, a definição cristã de Deus: “[...] o pai que está no céu, que está *acima de mim* e pode me validar e me perdoar quando no interior de mim mesmo sou, por princípio, impotente para me validar e para me perdoar, se eu quiser ficar limpo para comigo. O que devo ser para o outro, Deus o é para mim” (Bakhtin, 1997a, p. 74).

Por um lado, a invocação a Deus nesse fragmento remete a uma indiferença pela opinião do outro interlocutor no diálogo – “Não importa o que você está falando do meu trabalho.” ... “Para mim, o que importa é Deus.” ... “Se você está vendo, tudo bem. Você precisa ver” ... “mas’, eu falei, ‘em termos assim, de... de eu estar me sentindo bem’, eu falei, ‘o que importa para mim é Deus. Mas você?” Ele é um personagem incluído na narrativa (uma voz que a perpassa) que vem fortalecer a posição assumida. Posição esta marcada pela oposição entre as falas das duas personagens: durante todo o diálogo (re)produzido há uma repetição de “Eu falei:” ... “Ela falou:”, separando nitidamente os turnos. Essa separação, o recurso ao discurso direto e o falar em Deus, produzem ainda o efeito de testemunho. Por outro lado, a invocação a Deus, a “alteridade absoluta” (Bakhtin), indica o quanto esse sujeito precisa da opinião do *outro*.

Há nos fragmentos destacados uma luta que podemos descrever como entre: meu trabalho é bom X não é bom / eu me basto X eu preciso do outro. Se, por um lado, há uma afirmação da independência do *eu* – “Mas eu sei que eu não fico [sentada o dia inteiro], entendeu?” ... “eu não tenho, eu não tenho medo, entendeu?” ... “Falei: ‘Poxa, eu acredito no meu trabalho...’ ... “Eu acredito no meu

trabalho.” ... “Não importa o que você está falando do meu trabalho.” ... “se eu estiver bem (e é para mim) o que importa.” ... “Eu lembro tudo!” (fragmentos 11, 12, 13, 15) – por outro lado, há um *apelo ao outro*: alunos, pais, coordenadora, Deus, ex-professora. Podemos relacionar esse aspecto a um trecho da análise que Bakhtin faz de um personagem de Dostoiévski: “O discurso do ‘homem do subsolo’ é integralmente um discurso-apelo. Para ele, falar significa apelar para alguém; falar de si significa apelar via seu discurso para si mesmo, falar de outro significa apelar para o outro, falar do mundo, apelar para o mundo” (*Ibid.*, p. 240).

Esse “discurso-apelo” já está presente desde a procura pela ex-professora. E ele chega ao máximo após o diálogo em que Gabriela invoca a Deus: “*Aí, eu peguei e te liguei, sabe? Preciso falar () pelo amor de Deus () para ver se tem alguma, (.) para ver se realmente eu estou no caminho certo ou se... se eu estou sendo a... a errada*” (fragmento 13). Em vários momentos da entrevista, ela usa esta expressão para falar de si mesma: “*errada*”. Essa reiteração pode indicar: apropriação da palavra do outro? (alter/auto) condenação? Bakhtin, analisando outra personagem do mesmo autor, comenta: “A absolvição antecipável e exigida de outros se funde com a autocondenação, e na voz começam a soar ambos os tons simultaneamente” (1997b, p. 238). Esta fusão absolvição/condenação é perceptível em alguns momentos como em: “*Pensa que eu fico sentada o dia inteiro. Mas, eu sei que eu não fico, entendeu? [...] A gente tem que (.) se policiar para não acontecer*” ... “*pergunta para os meus alunos como é o meu dia-a-dia.*” (fragmento 11) ... “*Poxa, eu devo estar errada. Porque ninguém me enxerga.*” (fragmento 12).⁸ E o *outro* escolhido para dar a absolvição não parece atender ao apelo. A ex-professora não concorda explicitamente com o que é relatado (“*Humm, humm...*”), ou apenas confirma o que foi dito (“*Valorizando a outra, né?*”) (fragmento 12), e, no fragmento 14, há várias marcas de um conflito entre posições e vozes: negação⁹, idas e vindas, evasivas¹⁰, reticências, autocorreção, a repetição de “*por exemplo*”¹¹, gaguejo. Que posições e vozes? Possivelmente de um lugar institucional ocupado no passado (eu também já fui coordenadora), de uma reavaliação do tempo vivido (pelo próprio sujeito, por outras pessoas que tenham ouvido o seu relato sobre esse tempo em outras ocasiões).¹²

Todos esses movimentos tensos na relação entre o eu e o outro – especificamente nesses fragmentos, relacionados ao que o sujeito lembra, ao que diz lembrar, ao que conta do tempo compartilhado no passado, ao que comenta a respeito do trabalho atual na escola, na palavra, no discurso – parecem tornar-se mais tensos ainda nas circunstâncias da modernidade. Lembramos as reflexões de Elias (*op. cit.*), comentadas no capítulo 3, e acrescentamos as de Ianni (2000), sobre os mitos e os tipos que constituem o indivíduo moderno. Segundo o autor, este é referido, em diferentes narrativas, em relação a princípios ou “mitos da modernidade”, tais como os de “liberdade”, “igualdade” e “propriedade”, organizados no “contrato social”, jurídico-político, burocrático-legal ou mesmo consensual. O *homo economicus* seria o seu principal personagem, situado na sociedade de mercado, no jogo das forças produtivas, da economia política do capitalismo (seja sob a configuração de colonialismo, imperialismo, nacionalismo ou globalismo). Com a predominância do globalismo, reforçam-se e desenvolvem-se também o “individualismo metodológico”, a “escolha racional”, a “razão instrumental”.

É muito sintomático que no curso do século XX, e em escala crescente à medida que se desenvolve o novo ciclo da globalização do capitalismo, multipliquem-se os estudos e debates sobre “identidade” e “diversidade”, “mundo da vida” e “cotidianidade”, “vivência” e “liberação do corpo”; ao mesmo tempo em que se desenvolvem as mais diversas práticas, terapêuticas e teorias sobre afetividade, subjetividade, busca ou afirmação do “eu”. [...] É como se, de repente, ele adquirisse o lugar privilegiado que merece, como centro de estudos e debates, em busca de realizações; precisamente quando se torna ainda mais problemático. Tudo isso é também muito sintomático de que a pessoa, o indivíduo, o cidadão, o sujeito, o ator, imaginado desde a Renascença e desenvolvido largamente pelo Iluminismo, defronta-se com dificuldades crescentes para realizar-se. (Ianni, *op. cit.*)

O “mito do individualismo moderno” é, segundo ele, simbolizado em figuras presentes em narrativas científicas, literárias e filosóficas, entre elas o contraponto entre Robinson Crusóe e Sexta-Feira, criados no auge do mercantilismo inglês, quando começam a definir-se o *homo economicus* e o *self-made-man*.

Pensamos nos fragmentos destacados: o *outro* atormenta-me, mas não posso viver sem ele... Eu confio no *outro*, mas ele não me dá aval... O *outro* identifica-se com uma parte de mim no passado com a qual já não concordo

inteiramente... O outro é constitutivo, mas cada vez mais se torna aguda a expressão de Sartre: “Não é preciso grelha: o inferno, são os Outros” (2000, p. 93) [Trad. nossa].¹³ Inferno para mim, para a minha memória.

Considerando especificamente o contexto escolar, Góes questiona o “olhar idealizado” sobre as dinâmicas interativas, em especial entre o professor e o aluno. Segundo a autora, “[...] o agente mediador “promove” conhecimentos, não só em sintonia com as formas de funcionamento da criança, mas também (e talvez principalmente) impondo-se e opondo-se a tal funcionamento”. Ela prossegue, indagando-se “[...] por que, nas discussões teóricas sobre a constituição social do conhecimento, o funcionamento intersubjetivo, tomado como típico, é pouco contaminado por tensões e elaborações múltiplas que permeiam a relação com um dado objeto; e por que o outro é tendencialmente concebido como um participante que ajuda, partilha, guia, cria suportes, estabelece pontes etc.” (1997, p. 22, 23). O que é criticado em suas análises é, portanto, a idéia de um “encontro harmonioso entre o sujeito e o outro” e de um “papel homogêneo” e “pedagógico” do professor. Ela realça o “caráter contraditório do funcionamento intersubjetivo”.¹⁴

Voltando aos fragmentos, pensando na análise bakhtiniana do dialogismo em Dostoiévski, somos levados a considerar o quanto a literatura condensa formas de pensamento, ação e significação dos homens de determinada época. Para Bakhtin, o diálogo no autor de *Memórias do subsolo* pode ser explicado pela

[...] contraposição do homem ao homem enquanto contraposição do “eu” ao “outro”. (Bakhtin, 1997b, p. 257)

A autoconsciência do herói em Dostoiévski é totalmente dialogada: em todos os seus momentos está voltada para fora, dirige-se intensamente a si, a um outro, a um terceiro. Fora desse apelo vivo para si mesma e para os outros ela não existe nem para si mesma. Neste sentido pode-se dizer que o homem em Dostoiévski é o *sujeito do apelo*. (*Ibid.*, p. 256)

Da não-coincidência consigo mesmo: drama

Nos fragmentos destacados da entrevista com a Gabriela, podemos perceber, além do movimento tenso e contraditório, a denúncia de uma não-

coincidência entre o que o *outro* pensa sobre ela e o que ela pensa sobre si mesma.

[...] Mas, quem passa na minha sala e coincide de só me ver sentada, corrigindo, (.) o que acontece? Pensa que eu fico sentada o dia inteiro. Mas, eu sei que eu não fico, entendeu?" (fragmento 11)

Eu acredito no meu trabalho. Os alunos me valorizam. Os pais me valorizam. Você chega uma hora, você fala: "Poxa, eu devo estar errada. Porque ninguém me enxerga" (fragmento 12)

E não tem gratificação melhor do que você ver um trabalho que o aluno fez. [...] Aí eu peguei e te liguei, sabe? Preciso falar () pelo amor de Deus () para ver se tem alguma, (.) para ver se realmente eu estou no caminho certo ou se... se eu estou sendo a... a errada. (fragmento 13)

Você acha que eu tô, assim, muito errada? Que que cê acha? (fragmento 14)

Como analisamos, o seu discurso deixa entrever uma apropriação da palavra alheia. Tanto Bakhtin quanto Vigotski consideram a inter-relação constante entre a forma dos outros se referirem ao *eu* (as "palavras alheias") e a forma do *eu* referir-se a si próprio (as "palavras próprias"). Bakhtin pensa mais detalhadamente nesse movimento tenso que implica a relação do sujeito consigo mesmo, tanto no seu texto escrito no início da década de 20, *O autor e o herói*, quanto nos seus *Apontamentos* para um ensaio sobre Antropologia Filosófica, escritos entre 1970 e 1971. Embora o primeiro seja marcado por uma perspectiva fenomenológica, já traz os fundamentos para o princípio da *alteridade constitutiva*, segundo o qual a intersubjetividade precede a subjetividade (cf. Todorov, 1984), desenvolvido ao longo de seus estudos. Ao tratar da forma espacial do herói, ele fala da não-coincidência do sujeito consigo mesmo, uma vez que ele não consegue perceber-se "por inteiro":

Posso recordar-me de mim mesmo, posso perceber-me parcialmente através de um sentimento externo, posso converter-me em meu próprio objeto de desejo e de sentimento, ou seja, converter-me em meu próprio objeto. Mas, nesse ato de auto-objetivação, não coincidirei comigo: meu *eu-para-mim* estará no ato de objetivação e não no produto; estará no ato da minha visão, da minha sensação, do meu pensamento, e não no objeto visto ou sentido. (Bakhtin, 1997a, p. 57-58)

Donde se segue que, na minha experiência, apenas o outro é vivenciado por mim como algo aparentado, entrelaçado ao mundo e concordante com ele. O homem enquanto fenômeno natural é vivenciado de forma intuitivamente convincente apenas no outro. Para mim mesmo, não sou inteiramente aparentado ao mundo exterior, e há sempre algo em mim que posso opor a ele. (*Ibid.*, p. 59)

Os enunciados destacados da entrevista com Gabriela podem ser vistos como indícios dessa dificuldade de perceber-se, de apreender-se, de opor o *eu* ao mundo. Ao mesmo tempo que se opõe ao outro, necessita dele para seu “acabamento estético”. O que Bakhtin chama de “*eu-para-mim*” ou autoconsciência só se apreende na relação. O fundamento da consciência humana é, tanto para ele quanto para Vigotski, relacional.

O que é que move os significados, o que determina seu desenvolvimento? “A cooperação entre consciências.” O processo de alteridade da consciência. (Vigotski, 1996, p. 187)

O acontecimento estético, para realizar-se, necessita de dois participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem. (Bakhtin, 1997a, p. 42)

A não-coincidência entre as consciências, a luta entre o *eu* e o *outro*, transformam-se em não-coincidência para consigo mesmo. A imagem que tenho de mim é relacionada à imagem que os outros têm de mim. Nos seus *Apontamentos*, Bakhtin esboça:

Minha própria imagem de mim. Quais são as características da representação que se tem de si mesmo, do todo do seu eu? Em que consiste a diferença fundamental entre essa representação e a representação do outro? A imagem do eu, ou a idéia, a percepção, a sensação que se tem da existência desta imagem. Quais são seus componentes (como figuram nela, por exemplo, a representação de meu próprio corpo, de minha aparência, de meu passado, etc.)? O que entendo por eu, em minha fala, em minha vivência: “Eu vivo”, “Eu morrerei”, etc. (“Eu sou”, “Eu não serei mais”, “Eu não fui”)? O eu-para-mim, o eu-para-o-outro, o-outro-para-mim. O que em mim me é dado de modo imediato, e o que me é dado através do outro. [...] Componentes heterogêneos da minha imagem. O homem em frente do espelho. O não-eu em mim, ou seja, a existência em mim, a presença em mim do maior do que eu. (1997a, p. 387)

Considerando essa questão, Zoppi-Fontana analisa que, nas relações dialógicas que se estabelecem entre o *eu* (*eu-para-o-outro*) e o *outro* (*outro-para-mim*) aparece um novo elemento, maior do que o *eu-em-mim*: o *não-eu-em-mim*. “Uma modalidade do eu que tende a anular o *eu-para-mim* para se definir como outro dos outros” (1997, p. 116).¹⁵

O processo de “apropriação” é analisado por Smolka em termos de “[...] tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e

normas socialmente estabelecidos”. Mais adiante, ela continua: “[...] *tomar próprio* não significa exatamente, e nem sempre coincide com *tornar adequado* às expectativas sociais. Existem modos de *tornar próprio*, de *tornar seu*, que não são *adequados* ou *pertinentes para o outro*” (2000b, p. 28, 32). A autora relaciona a apropriação a diferentes “modos de participação nas práticas sociais”, diferentes “possibilidades de produção de sentido” que implicam uma tensão entre o “*próprio*” e o “*pertinente*”. Nos fragmentos comentados, a forma de trabalho pedagógico de Gabriela é vista (pelo próprio sujeito) como *não pertinente* (para a coordenadora), *pertinente* (para os pais e alunos). *Não pertinente/pertinente* para si mesma. Entre o *pertinente* (para o outro) e o *próprio* (para mim), estaria o *não-eu-em-mim*?

Destacamos da entrevista com a Fabiana, um fragmento que flagra essa tensão. Ele emerge depois do fragmento 10, em que ela fala de suas dificuldades de falar, de se expressar, de escrever. Mas, não imediatamente depois. Entre os dois fragmentos, Fabiana faz alguns comentários; um deles sobre o incômodo pela presença do gravador.

Fragmento 16

F: Mas, como eu te disse assim, depois que eu entrei aqui eu tenho... eu tenho sentido mais segurança no que eu falo. Mas aí depois eu volto, aí eu falo assim: “Será que eu falei alguma coisa que não devia ter falado?”

Esse enunciado condensa várias outras passagens de sua entrevista, em que ela fala de si mesma. Há sempre tensão entre a sua participação (forma de falar, de escrever, de agir) e o que é esperado (pelos outros).¹⁶ A forma de relatar-se traz sempre uma auto(alter?)crítica. Vai além da situação escolar; vai no âmago da pessoa.

Além de condensar o que Fabiana sente a respeito de si mesma frente aos outros, nesse enunciado podemos perceber a tensão internalizada. Sente-se segura/insegura. O *não-eu-em-mim* sobrepõe-se ao *eu-em-mim*?

Voltando aos fragmentos da entrevista com a Gabriela, especificamente ao 14, notamos que a fala da ex-professora não coincide com a imagem que a ex-aluna/professora tem de si mesma e com a que ela esperaria que a ex-professora tivesse. Esta sai da posição de identificação. Lemos faz uma observação sobre a

idéia bakhtiniana do “excedente de visão” que o *outro* (autor) tem com relação ao *eu* (herói):

Ainda que reconheça [...] que em um primeiro momento da atividade estética pode haver identificação, empatia ou mesmo fusão, afirma que essa atividade só tem realmente início quando o autor se volta para si mesmo e se afasta para dar forma e completude ao material, produto da identificação. Esse necessário movimento de volta a si mesmo, representado pela metáfora espacial do *estar fora*, que se opõe ao *estar dentro* da identificação, é que põe em ação não o *eu* do autor, mas o autor enquanto *outro do outro*. (1999, p. 40-41)

Essa posição (esse olhar privilegiado) do autor, que se aproxima e se afasta, pode ser comparada à posição de estrangeiro. Segundo Simmel, a figura do estrangeiro condensa distância e proximidade. “A unificação de proximidade e distância envolvida em toda relação humana organiza-se, no fenômeno do estrangeiro [...] a distância significa que ele, que está próximo, está distante; e a condição de estrangeiro significa que ele, que também está distante, na verdade está próximo [...]” (1983, p. 182-183).

Essa combinação de proximidade/afastamento da autoria permite que o personagem ganhe, como sujeito, a possibilidade de não coincidir consigo mesmo, ou seja, de permanecer inconcluso.¹⁷

Podemos pensar que o enunciado do fragmento 16 traz o *outro do outro* internalizado (generalizado), o “excedente de visão” que me critica e que indaga se o que eu falo e faço é adequado ou não.

A consideração de Bakhtin, em outro texto, do autor como um “terceiro”, leva-nos a pensar na internalização/apropriação desse terceiro. Vejamos a passagem em que Bakhtin traz a situação espacial (que podemos entender também como metáfora) do sujeito em frente ao espelho:

De fato, nossa situação na frente do espelho é sempre deturpada pois, na ausência de um meio de abordagem de nós mesmos, também nesse caso identificamo-nos com o outro possível, indeterminado, com cuja ajuda tentamos encontrar uma posição de valores a respeito de nós mesmos; ou seja, é a partir do outro que, mais uma vez, tentamos dar-nos vida e forma; daí essa expressão particular de nosso rosto tal como a vemos no espelho e que não temos na vida. [...] Nunca é nossa alma, singular e única, que se encontra expressa no acontecimento-contemplação: sempre se introduz um segundo participante – o outro fictício, o autor não fundamentado e não autorizado; não estou sozinho quando me olho no espelho, estou sob o

domínio de uma outra alma. [...] podemos desconfiar desse outro, odiá-lo, querer destruí-lo: ao tentar lutar contra seu julgamento, condensamo-lo até instaurar sua autonomia, seu ser localizado na existência. (1997a, p. 53)

Essa passagem suscita-nos idéias levantadas por outros autores que nos instigam a prosseguir a discussão.

Wallon sugere que cada um traz consigo o “fantasma do *outro*”. “O nível de nossas relações com o *outro* é regulado pelas variações de intensidade que este fantasma sofre” (*op. cit.*, p. 164). Lembramos o *Id* freudiano, o *Outro* lacaniano.¹⁸ Num trecho relacionado à preparação para a apresentação da monografia, Fabiana fala de uma situação empírica, mas que simboliza essa necessidade do *outro*: “Porque eu falava na frente do espelho, falava na frente do [nome do marido], na frente de todo mundo”. “Para Bakhtin, ‘no fundo do homem’ nós encontramos não o *Id* mas o *outro*” (Todorov, 1984, p. 33) [Trad. nossa].¹⁹ Em *Huis clos*, como não há espelho no inferno de Sartre, cada personagem enxerga a própria imagem no fundo da pupila do *outro*. O *fantasma* do *outro* seria o *outro do outro*? “As pessoas do meio nada mais são, em suma, do que ocasiões ou motivos para o sujeito exprimir-se e realizar-se. Mas, se ele pode dar-lhes vida e consistência fora de si, é porque realizou, em si, a distinção do seu *eu* e do que lhe é complemento indispensável: este estranho essencial que é o *outro*” (Wallon, *op. cit.*, p. 164). Lembramos o fantasma de Hamlet: “Hamlet está sempre sob o poder de uma força estranha, de uma vontade estranha” (Vigotski, 1999b, p. 114).

Somos tentados a pensar no incômodo causado pelo gravador para a ex-aluna. O gravador – aquilo que grava o que eu falo e que depois permite ao *outro* analisar-me e ver se o que eu falei está pertinente ou não – simboliza esse terceiro, esse estranho. Esse “*estranho essencial*”.

Vigotski (2000), a partir de uma análise de Marx, sugere o conceito de *Homo duplex*. Como pessoas duplas, trazemos em nós relações intersubjetivas, significados atribuídos pelos outros. Não é o *outro* que é internalizado, é a relação, os significados e sentidos que se produzem na interação, na história. Novamente trazemos o personagem de Shakespeare:

Hamlet está cindido, desdobrado, entregue a dois mundos, vivendo duas vidas, sempre recordando a Sombra: está entregue a uma outra consciência. Sua alma profética, presciente, que vê através do que está

oculto, habita dois mundos, e seu coração, tomado de dolorosa inquietude, pulsa no limiar de uma dupla existência. Ele vive duas vidas porque vive simultaneamente em dois mundos. Por isso, está constantemente em plena fronteira, em pleno limite, em pleno limiar, no último marco desta vida. Por isso, sua existência – seu dia dorido e apaixonado, seu sono profeticamente vago como a revelação dos espíritos – não é um estado normal nem comum. Ele *parece* um lunático. Por isso, sua consciência é dupla. *A suas duas existências em dois mundos* corresponde uma consciência dupla – a diurna e a noturna, a consciente e a condicionada, a racional e a “louca”, o racional e o supra-sensível, *místico*. Por isso, a sua consciência também está em pleno limite, em plena fronteira do habitual: a existência está no limiar de dois mundos – a consciência no limite do sonho e da vigília, da razão e da loucura, *entre* ambas. É uma outra existência que não pode ser nomeada. (Vigotski, 1999b, p. 81)

Hamlet é um dos personagens emblemáticos da nossa condição humana. Sintetiza enigmas da modernidade (Ianni, *op. cit.*). Fabiana fala do lugar do *sujeito desdobrado*. *Somos sujeitos desdobrados*. Nesse texto de 1917, há o germe da idéia que Vigotski desenvolverá em seu *Manuscrito de 1929. Homo duplex*. Dostoiévski converte a contradição interior de um indivíduo em dois indivíduos para dramatizar e desenvolver extensivamente essa contradição. Esses são os duplos, encontrados em muitos de seus romances como *O Sósia* (o personagem Goliádkin e M.B.) e *Os irmãos Karamázov* (Stavróguin e Ivan) (Bakhtin, 1997b).

A propósito do “homem do subsolo”, Bakhtin diz: “[...] ao falar consigo mesmo, com o outro, com o mundo, ele apela simultaneamente para um terceiro: olha de esguelha para o lado, para o ouvinte, a testemunha, o juiz” (1997b, p. 240). *Ouvinte, testemunha, juiz*. Figuras relacionadas à interpretação, que podem julgar meus atos (lembramos o *Deus* da Gabriela, juiz supremo). No fragmento 16, Fabiana torna própria a voz desse “juiz”: “*será que eu falei alguma coisa que eu não devia ter falado?*” O filme de Alfred Hitchcock – *A janela indiscreta* – mostra esse *outro* que me observa e me julga, descobre o meu delito. Esse filme simultaneamente retrata o sentimento agudizado no homem moderno de ser observado por um *outro*, em especial através das janelas dos prédios das grandes cidades.

A partir do conceito de Politzer, Vigotski sugere que a estrutura da personalidade estabelece-se sob a forma de um “*drama*”. Tanto as relações sociais quanto os conflitos/encontros intrapessoais são dramáticos, não harmônicos, não homogêneos. “O drama realmente está repleto de luta interna

impossível nos sistemas orgânicos: *a dinâmica da personalidade é o drama.*" (Vigotski, 2000, p. 35). Drama (Vigotski) e vozes (Bakhtin). O drama do sujeito constituído de múltiplas vozes em constante confronto. A fala de Fabiana mostra o drama internalizado do sujeito.

O sujeito distendido e a necessidade (da memória) do outro

O que não tenho e desejo
É que melhor me enriquece.
Tive uns dinheiros – perdi-os...
Tive amores – esqueci-os.
Mas no maior desespero
Rezei: ganhei essa prece.

Vi terras da minha terra.
Por outras terras andei.
Mas o que ficou marcado
No meu olhar fatigado,
Foram terras que inventei.

...

Manuel Bandeira²⁰

Esse sujeito que não coincide consigo mesmo, sujeito inconcluso, sujeito desdobrado, tem dificuldade de situar-se no tempo. O belo texto de Santo Agostinho, *Confissões*, em seu Livro XI, exprime a perplexidade do ser humano diante do passar do tempo e da memória.

Uma das entrevistas chamou-me à atenção pelo fato de, muito mais do que as outras, estar orientada mais para o futuro do que para o presente e o passado, sendo que eu havia, como de costume, no início, falado do tema da minha pesquisa. Índícios para esse ponto de vista prospectivo podem ser encontrados na situação de vida das entrevistadas: Raquel e Jane haviam acabado de terminar o curso de pedagogia; Jane havia acabado de se casar, estava fazendo uma disciplina em outro curso e pensando em pós-graduação. Elas comentaram bastante sobre as condições do curso de pedagogia, mas em grande parte da entrevista, conversaram sobre pós-graduação (para Jane, a possibilidade estava

mais próxima; para a Raquel, começando a ser vislumbrada). A Elizabeth, aqui, ocupa preferencialmente o lugar de alguém que faz pós-graduação. Diante das perguntas, explica, dá dicas, conta sua experiência de mestrado e doutorado.²¹ Até quando está mostrando o material que suscitaria lembranças (como de fato suscitou), este é simultaneamente orientado para o futuro (fragmento 20). Em alguns momentos, ela transforma-se na entrevistada.

Fragmento 17

J: É difícil a gente fazer o mestrado lá? Conseguir?

((Beth explica sobre projeto de pesquisa, escolha de grupo de pesquisa; conta como foi na sua época))

Fragmento 18

((Beth contando sobre o doutorado e a bolsa de estudo))

R: Não tem problema, (na medida em que eu posso) se eu ganhar posso, posso ficar sem trabalhar ().

B: Pode.

R: Dá pra levar.

B: Dá pra levar. Agora, o único problema, por exemplo, não sei no seu trabalho, é que você, por exemplo, teria que pedir exoneração.

R: Não... [Eu já tenho cinco anos. Eu posso ().

B: [Daria pra pedir uma licença?

Fragmento 19

J: Terminando o seu doutorado, você vai fazer o quê?

B: Vou dar aula.

J: Em universidade?

B: Em universidade. (.) () concursos que estiverem saindo.

Fragmento 20

((Beth contando sobre a apresentação no COLE))

B: Eu dei um nome: "O professor tem que ser aluno a vida inteira". Isso foi até uma frase do Thadeu, do 3º E. [(.) Um dia que a gente tava discutindo. Aí, era um seminário sobre biblioteca escolar. O COLE tem vários seminários, você escolhe. Tem leitura, é... (.) alfabetização de adultos, biblioteca escolar, leitura e psicanálise, tem vários, é... seminários ou temas, né? Você escolhe um (.) [e manda o trabalho.

R ou J: [Umm, humm.

R: [E... e tinha opor... oportunidade de eu participar (.) desse seminário (.) lá dentro, (.) ou não?

Fragmento 21

J: Elizabeth!

B: Oi?

J: Nessa vida sua assim de estudo você se priva de muita coisa, não se priva?

B: Sim. (.) Tem muita coisa que... (.) Cê faz umas escolhas.

J: Tipo assim... [Elizabeth...]

B: [An?]

B: Umm?

J: É... tipo: você deixar o trabalho seu de lado um pouco pra se dedicar mais aos seus estudos, né?

Retomando a idéia bakhtiniana de que a visão que o *eu* tem de si é parcial e que o *outro* ocupa uma posição privilegiada em relação a esse *eu* (e vice-versa), esse “excedente de visão” também é analisado em termos temporais. O *eu* só consegue se ver de dentro, enquanto o *outro* o localiza no tempo.

O outro é mais intimamente ligado ao tempo [...], ele está por inteiro inserido no tempo, assim como se alojava no espaço. Na vivência que posso ter dele, nada virá a perturbar a continuidade temporal de sua existência. Quanto a mim, não estou por inteiro no tempo [...]. Na qualidade de sujeito de um ato que pressupõe o tempo, estou fora do tempo. O outro sempre se situa à minha frente na qualidade de objeto, sua imagem externa se insere no espaço, sua vida interior se insere no tempo. Na qualidade de sujeito, jamais coincido comigo mesmo. (Bakhtin, 1997a, p. 124)

No fragmento 19, podemos dizer que Jane situa a Elizabeth no tempo, como alguém que fez o doutorado e vai prosseguir de alguma forma. Não há indecisão; as perguntas sugerem curiosidade e especificação de informações. Elizabeth (ocupando aí a posição de entrevistada) está inserida no tempo. Ao contrário, nos fragmentos 17, 18 e 20, em que Jane e Raquel referem-se a si próprias, há termos que apontam para a negação; há dúvidas, incertezas, dificuldades, reticências, pausas, interrupções²²: “É difícil a gente fazer o mestrado lá?” ... “Não tem problema, (na em medida que eu posso) se eu ganhar posso, posso ficar sem trabalhar” ... “E... e tinha opor... oportunidade de eu participar (.) desse seminário (.) lá dentro, (.) ou não?” Nesse último enunciado, ao usar um termo que aponta para uma possibilidade de participação (“oportunidade”), Raquel gagueja, e a oposição entre o “lá dentro” e o *cá fora* (de uma universidade considerada difícil de entrar) e na qual a ex-professora está inserida marca a

dificuldade de se sentir incluída, mesmo tendo feito o trabalho de conclusão de curso sobre leitura.²³

A não-coincidência consigo mesmo (relacionada agora ao tempo) tem a ver, conforme a citação, com a posição de sujeito: o meu agir no mundo engloba o tempo, enquanto (para mim) o tempo engloba o outro. Bakhtin, numa das supressões que fizemos à citação, esclarece que esse tempo não é o tempo regulado pela matemática e pelas ciências exatas. Ou seja, trata-se do tempo em sua dimensão psicológica, cuja reflexão foi inaugurada por Santo Agostinho (que o diferenciou do tempo metafísico e do tempo astronômico).

Segundo Bakhtin, a responsabilidade para com o objeto e o sentido, à qual o sujeito não pode se furtar, coloca-o numa posição de agente, à qual se oporia uma vivência interior tranqüila, autônoma, concluída.

Minha determinação de mim mesmo não me é dada nas categorias da existência temporal, mas nas categorias do que *é ainda-in-existência* [...]. Para mim, minha unidade é uma unidade perpetuamente por-vir; ela me é a um só tempo dada e não dada; conquisto-a à viva força à custa de minha atividade; não é a unidade de meu haver e de minhas posses, mas a unidade de meu não-haver e de minhas não posses; não é a unidade segundo a qual *eu já-existo*, mas a unidade segundo a qual *eu ainda-não-existo*. (*Ibid.*, p. 138, 139-140)

Bakhtin denomina essa orientação para o-que-ainda-não-é, o-que-ainda-não-sou, de “*memória do futuro*”. “Para mim, a memória é memória do futuro, para o outro, memória do passado” (*Ibid.*, p. 139). A memória do futuro está relacionada ao inacabamento do *eu*, sob o seu próprio ângulo de visão. Os fragmentos 17 a 20 dizem dessa memória do futuro: o que ainda não sou, as (im)possibilidades futuras.

É interessante notarmos que, no fragmento 21, ainda que o *eu* (Jane) esteja se referindo ao *outro* (Elizabeth), há uma mistura de posições entre eu/outro, pela identificação, e as falas já são mais entrecortadas, reticentes. Não são tão diretas quanto no fragmento 19. Em especial, a última pergunta de Jane evidencia esse colocar-se no lugar do *outro* ou colocar o *outro* no seu lugar (em outro momento da entrevista ela havia falado da impossibilidade de deixar o emprego). Nesse caso, a identificação *eu-outro* leva a uma dupla orientação – para o futuro/para o passado – e à não-coincidência do sujeito consigo mesmo.

Vejamos uma outra questão relacionada, nos fragmentos seguintes.

Fragmento 22

R: (Sabe o que que) eu tinha vontade de fazer?

B: Umm?

R: É... Psicologia.

B: Fazer o quê? [A graduação ou o mestrado?

R: [Pedago...

R: Não, não, a graduação.

B: A graduação?

R: É.

B: É?

R: É. (.) Pedagogia eu fiz (.) porque eu não tive oportunidade de fazer psicologia, por questão de horário... =

J: = Ah, eu também.

Fragmento 23

J: Acho tão difícil esse negócio de mestraado!... ((riso abafado)) Acho que eu nunca vou conseguir fazer!

B: Que isso!? (.) Não é assim, não! A gente não pode ser assim, não, Jane! Imagina! (.) Viu?

Fragmento 24

((estão conversando sobre o estágio feito na escola pública))

R: O que que a gente faz? Eu vou ser sincera: eu tenho medo de entrar na sala de aula. Eu tenho vontade de começar meu trabalho, de colocar em prática numa sala de aula.

B: Por quê?

R: Eu tenho medo.

B: Ah, medo...

R: Medo.

B: Medo de quê, Raquel?

R: Medo, eu não me sinto preparada para... an... é...

B: Mas professor não tá preparado nunca!

R: Mesmo assim.

B: A gente não tá preparado nunca.

((depois de conversarem outros assuntos))

B: () não tem receita.

J: Na realidade, eu não me considero uma boa professora ().

A não-coincidência do sujeito consigo mesmo imprime à narrativa sobre o seu porvir um tom suplicante ou desesperançado.

Dentro de si mesma, a vida é desesperançada, e a graça de uma razão de ser só pode vir-lhe de fora [...]. Enquanto a vida não se interrompe no tempo (para si mesma, ela não termina, interrompe-se), ela continua vivendo em seu interior na fé e na esperança em sua não-coincidência

consigo mesma, em seu sentido por-vir; é isso que torna a vida insensata, pelo ângulo de sua atualidade real, pois essa fé e essa esperança não são fundamentadas em nada. Daí o caráter suplicante dessa fé e dessa esperança (do interior da própria vida, só há tom suplicante ou arrependido). (Bakhtin, 1997a, p. 141)

A falta de esperança de conseguir fazer o mestrado, mesmo estando com interesse e cursando uma disciplina (fragmento 23); o medo, o não se sentir preparada para entrar numa sala de aula, mesmo tendo feito o curso de magistério e de pedagogia (fragmento 24). O tom desesperançado está envolvido pela não-coincidência consigo mesmo, que está presente também no fragmento 22: “(Sabe o que que) eu tinha vontade de fazer?” ... “É... Psicologia.” O pretérito imperfeito nesse enunciado pode indicar tanto o passado que não foi como se gostaria, quanto um futuro improvável. Assim é a maioria das narrativas das entrevistadas, falando de si mesmas: tem um tom melancólico, marcado pela falta, pela ausência, pela negação, pela não-coincidência.²⁴ A falta de coragem de entrar na sala de aula é um tema recorrente nas entrevistas (Cida, Léa, Raquel), explicada pela falta de preparo, devido à má qualidade do curso de magistério, ou ao sentimento de incapacidade.

Em suas aporias sobre o tempo, sobre a impossibilidade de extensão e medida, Santo Agostinho encontra uma solução para o “enigma” na dialética do “tríplice presente” (Ricoeur, 1994). Reflete que o tempo não é extensão, mas *distensão*. E que essa distensão não está no tempo, mas no espírito.

Existem, pois, estes três tempos na minha mente que não vejo em outra parte: lembrança presente das coisas passadas, visão presente das coisas presentes e esperança presente das coisas futuras. (*Confissões*, livro XI, 20.26)

Pelo que, pareceu-me que o tempo não é outra coisa senão *distensão*; mas de que coisa o seja, ignoro-o. Seria para admirar que não fosse da própria alma. (*Ibid.*, 26.33)

Não as meço, portanto, a elas, que já não existem, mas a alguma coisa delas que permanece gravada na minha memória. Em ti, ó meu espírito, meço os tempos! Não queiras atormentar-me, pois assim é. (*Ibid.*, 27.35, 36)

Mas como diminui ou se consome o futuro, se ainda não existe? Ou como cresce o pretérito, que já não existe, a não ser pelo motivo de três coisas se nos depararem no espírito onde isto se realiza: expectativa, atenção e memória? Aquilo que o espírito espera passa através do domínio da atenção para o domínio da memória. (*Ibid.*, 28.37)

A noção agostiniana de “*distentio animi*” diz de um espírito estendido em direções opostas, entre a espera, a memória e a atenção. “Só um espírito assim diversamente estendido pode ser distendido” (Ricoeur, 1994, p. 38). O passar do tempo é explicado pela ação do espírito: presente (atenção, intenção), passado (memória), futuro (espera). Através do exemplo da ação do espírito, quando se quer recitar um hino que se sabe de cor (*Confissões*, livro XI, 28.38), Santo Agostinho articula a idéia do “tríplice presente” com a da *distentio*. “A teoria do tríplice presente, reformulada em termos de tríplice intenção, faz jorrar a *distentio* da *intentio* eclodida” (Ricoeur, 1994, p. 39). Segundo a análise ricoeuriana, espera, memória e atenção passam a ser consideradas, não isoladamente, mas em interação.

É essa ação combinada da expectativa, da memória e da atenção que “avança, avança”. A *distentio* não é senão a falha, a não-coincidência entre as três modalidades da ação: “e as forças vivas de minha atividade são distendidas em direção à memória, por causa do que eu disse, e em direção à expectativa, por causa do que vou dizer.” [...] Mais o espírito se faz *intentio*, mais ele sofre *distentio*. (*Ibid.* 1994, p. 40)

Essa bonita idéia agostiniana, do aumento da *distentio animi* em função da *intentio*, lembra-nos a idéia bakhtiniana da intensidade da não-coincidência do sujeito consigo mesmo, por ver-se como um por-vir. Se para comigo mesmo só posso ter intenção, esta dilacera-me a alma. A noção de *memória do futuro* flagra na própria expressão esse paradoxo do tempo, do sujeito e da memória. Vigotski lembra Spinoza: “Intenção é memória” (1999a, p. 37).

A dialética entre *distentio* (“tensão como dilaceramento doloroso”) e *intentio* ou *attentio* (“tensão como intensidade, força, concentração”) (cf. Gagnebin 1997), é pensada por Santo Agostinho em termos da linguagem, da palavra. Ricoeur propõe uma resposta pela atividade narradora, pela tessitura da intriga (“*muthos*”), tal como deslindada na *Poética* de Aristóteles. Conforme analisa Gagnebin, há no texto agostiniano um deslocamento progressivo de uma “reflexão aporética sobre o tempo” para uma “auto-reflexão sobre as atividades humanas”, sobre a temporalidade “inscrita” na linguagem. Ricoeur fala da passagem dos substantivos *passado*, *presente*, *futuro* para os adjetivos: [acontecimentos] *passados*, *presentes*, *futuros*. Gagnebin comenta que os seus exemplos são buscados no

domínio da linguagem: a recitação de um poema, um hino, a métrica do verso. Acrescentamos um trecho em que há uma reflexão metalingüística: “Concedei-lhes, Senhor, a graça de pensarem bem no que dizem e de saberem que não se emprega o advérbio ‘nunca’ onde não existe o tempo” (*Confissões*, livro XI, 30.40). “Pensar o tempo significa, portanto, a obrigação de pensar na linguagem que o diz e que ‘nele’ se diz” (Gagnebin, 1997, p. 75).

Bakhtin situa no *outro* e na sua memória a possibilidade do *eu* situar-se no tempo. Temos, segundo o autor, uma necessidade estética do outro. “Em minha vida, vivida por dentro, não posso vivenciar os acontecimentos do meu nascimento e da minha morte; o nascimento e a morte, enquanto *meu* nascimento e *minha* morte, não podem tornar-se eventos da minha vida” (Bakhtin, 1997a, p. 119). Se não consigo apreender-me, se para mim mesmo, a memória é memória do futuro, “é óbvio, por conseguinte, que eu não disponho de minha vida, de meu pensamento, de meus atos, que não os organizo *no tempo* (num certo todo temporal) [...], mas *no sentido*” (*Ibid.*, p. 124).

Esse sujeito que se distende e não coincide consigo mesmo, constitui-se então no “futuro do sentido” (Bakhtin). Enquanto Raquel diz não conseguir se ver como professora e, ao mesmo tempo, expressa sua vontade de estar numa sala de aula, encontra uma poesia que havia escrito para o jornal-mural. Uma poesia para crianças, na qual ela assina “*Lembrança da Tia Raquel*”.

Fragmento 25

B: O que que é isso aí, Raquel? “Lembrança da tia Raquel”? O que que é isso?

J: () bonitinho, né?

B: É.

R: Você não tem fax aqui?

B: Pra quê? Pra passar pra você?

R: É.

Mais essencialmente, essa distensão caracteriza nossa existência temporal, portanto nunca plena de si mesma numa beatitude eterna que só cabe a Deus, mas sim dilacerada numa incessante e dolorosa não-coincidência consigo mesma, nesse desacerto, nesse desassossego que nos faz sofrer – e, inseparavelmente, procurar, inventar, desmanchar, construir e reconstruir sentido(s). (Gagnebin, 1997, p. 78)

Notas:

- ¹ A experiência maior In *Para não esquecer*, 1999, p. 23.
- ² “Le plus souvent, si se me souviens, c’est que les autres m’incitent à me souvenir, que leur mémoire vient au secours de la mienne, que la mienne s’appuie sur la leur.”
- ³ “Nous verrons que, le plus souvent, nous ne faisons appel à notre mémoire que pour répondre à des questions que les autres nous posent, ou que nous supposons qu’ils pourraient nous poser, et que d’ailleurs, pour y répondre, nous nous plaçons à leur point de vue, et nous nous envisageons comme faisant partie du même group ou des mêmes groups qu’eux.”
- ⁴ Referimo-nos ao conceito bakhtiniano segundo o qual várias “vozes” compõem o enunciado, o discurso.
- ⁵ Middleton e Hewitt (*op. cit.*) analisam a referência ao passado como recurso discursivo.
- ⁶ A repetição dessa afirmação de lembrar-se de tudo contrasta com falas das outras entrevistadas como: “*Mas minha memória é tão ruim... Eu não lembro muita coisa*” (Analuísa) ... “*Uma professora que dava... é... psicologia... não... não lembro...*” (Léa) ... “*Ai, minha memória tá curtinha!*” (Cida).
- ⁷ Outros empíricos, anônimos ou generalizados.
- ⁸ O verbo *policar-se* tanto remete ao *eu*, por ser reflexivo, quanto ao *outro*, pelo sentido: o fato de eu policar-me sempre implica o outro. E podemos dizer que há um interdiscurso com o elemento de outra “formação discursiva”. Esse conceito, introduzido por Foucault (1997), refere-se a um conjunto de enunciados identificáveis por seguirem um mesmo sistema de regras determinadas historicamente. O outro verbo usado – *dever* – tem o sentido de indeterminação que tanto pode produzir o efeito de condenação quanto de pedido de absolvição (eu me condeno para que o outro discorde).
- ⁹ A negação da ex-professora, antes de emitir a opinião, por duas vezes – “*Não, eu acho várias coisas*” ... “*Não, eu vejo assim*” – é uma marca da presença de outros discursos e, nesse caso, trata-se de uma forma de “heterogeneidade mostrada” (Authier-Révuz, 1982 *apud* Maingueneau, 1997a), uma vez que as manifestações de heterogeneidade estão manifestadas, são recuperáveis.
- ¹⁰ “A evasiva é o recurso usado pelo herói para reservar-se a possibilidade de mudar o sentido último e definitivo de seu discurso. [...] Esse possível ‘outro’ sentido, isto é, a evasiva deixada, acompanha como uma sombra a palavra” (Bakhtin, 1997b, p. 236).
- ¹¹ A expressão “*por exemplo*” parece produzir nesse enunciado o efeito de sentido de amenizar o que está sendo dito (e que o sujeito antecipa que vai ser duro para o outro escutar): não se trata de uma regra geral; é só um *exemplo*.
- ¹² Na entrevista com Analuísa, referindo-me ao trabalho das professoras do magistério (ao meu, inclusive), digo: “o ideal é que tivesse mais, né?... compartilhamento, né? Pra ver se mudava, né?... o trabalho mesmo... a cara da escola, enfim...”
- ¹³ “Pas besoin de gril: l’enfer, c’est les Autres.”
- ¹⁴ Acrescentaríamos que o caráter contraditório perpassa as relações em geral dentro da escola.
- ¹⁵ No original, a expressão “outro dos outros” encontra-se em negrito.
- ¹⁶ Por exemplo, quando eu lhe mostro uma cópia de prova, de um exercício feito em grupo e de um artigo que ela havia escrito para o jornal-mural da turma, o que ela realça é a sua interpretação/participação/expressão indevida, impertinente (para o grupo, para si).
- ¹⁷ Segundo Lemos (*op. cit.*), essa posição do autor, contrastando com a visão de uma “autoria como instância monológica” criadora de personagens concluídos, vai emergir no livro sobre Dostoiévski (Bakhtin, 1997b).
- ¹⁸ Lembramos que esses autores também utilizam a metáfora do espelho.
- ¹⁹ “[...] for Bakhtin, ‘at the bottom of man’ we find not the Id but the other.”
- ²⁰ *Testamento*, 1994, p. 112.
- ²¹ Isso aconteceu também na entrevista com Analuísa que, da mesma forma, tinha interesse em cursar a pós-graduação, mas não foi tão constante; somente no início. Com Jane e Raquel, as perguntas ocorreram ao longo da entrevista. Em outras entrevistas como a da Cida e Eufrásia, havia perguntas referentes à vida da ex-professora de modo geral, sem predominância do assunto pós-graduação.

²² Percebe-se a diferença entre esses fragmentos e o 19 no fluxo intradiscursivo.

²³ Note-se que o interdiscurso atravessa o intradiscurso (Maingueneau, 1997b).

²⁴ Analúisa, terminando o curso de psicologia, sente-se "esgotada", "cansada" de dar aula, com vontade de "pegar uma área mais abrangente", mas diz que "adora" sala de aula. Cida tem vontade de voltar a estudar, mas tem que dar "uma brecazinha" na vontade, por causa da filha; no momento, não tem "condições". Eufrásia não tem vontade de voltar a estudar, ou tem vontade, se for algo que vá servir para o "dia-a-dia", pois na sua "idade", ninguém vai lhe dar "emprego". Gabriela está na sala de aula, mas seu relato mescla certeza/incerteza, decisão/impasse. "Apesar da gente ficar perdida. Ainda mais eu que comecei agora..." Fabiana sente-se insegura quando tem que falar, escrever, se expressar. Mesmo tendo se saído bastante bem na "apresentação da monografia" ao final do curso de pedagogia. Seu relato chega a ser desesperado, pois ela não vê como acabar com esse "bloqueio". Léa diz que tem "fissura para aprender português", o que tem um tom suplicante, principalmente tendo em vista que a interlocutora costumava ocupar o lugar de professora de português em momentos roubados, no curso de magistério.

Capítulo 6

A tensão no discurso: do drama de lembrar e esquecer contando histórias de escola

Lembrando e contando histórias: a tensão no discurso

Se, no capítulo anterior, enfocamos a participação (conflituosa) do outro na constituição do sujeito e de sua memória, em seu (difícil) apreender-se e localizar-se no tempo, nosso olhar agora volta-se para essa tensão na palavra do sujeito que lembra e conta histórias. O *outro* invade o discurso.

Fragmento 26

A: E assim, cê tava falando da relação com o conhecimento... porque assim... chegou, uma professora no magistério... que ela chegou a me chamar de “lixo”, [né?

B: [Umm...

A: Foi a... Porque assim: ela falava... Eu nem lembro o nome dela... eu acho que ()

B: Cê falou aí agora, eu revivi (.) aqui, isso.

A: Então! Ela falava alguma coisa, eu questionava, (.) eu perguntava. Eu não tava entendendo o que ela falava. E ela não sabia responder. (.) Então, ela, sei lá, mudava de assunto e continuava falando aquela coisa e eu, “ai, que eu não tô entendendo”, né? E fazia uma questão. Nossa... Ela foi se enervando, enervando... “Que você é... Que você não sabe de nada! Que você é uma burra!” Não sei o quê... “Que você é um lixo!”

...

A: Mas sabe o que que eu acho que aconteceu?

B: An?

...

A: É... Eu lembro assim: quando a gente começou a ter esse contato com você... parece assim, que a gente tava precisando de alguém que falasse assim: "Olha", é... implicitamente, né?... não explicitamente, mas falasse assim: "Olha, cês são capazes. Vocês podem. Cês podem", eu lembro, "mudar essa escola." (.) Nem lembro... era um negócio de recreio, de classe... coisa, assim, que a gente achava que não tinha nada... "Não, vocês podem (.) mudar... podem falar... Por que que cês não falam?"

B: Umm, humm!

A: "Por que que vocês não se unem e vão lá conversar com a diretora?"

B: É.

A: É.

B: ((riso))

A: "Imagina que a gente tem esse direito!" ((tom um pouco jocoso na palavra "direito"))

A entrevista com Analúisa começou mais orientada para o futuro, conforme já comentamos. A proximidade do final do curso de psicologia; continuar ou não dando aula; fazer pós-graduação; tentar clínica... O que fazer? Também fala que tinha vontade de montar um grupo de estudos comigo: "*Quero ter aula com ela de novo. Entendeu? Mas não aula, assim... que nem professor. Queria estudar com ela... Fazer um grupo de estudos, sabe? Porque tem mais a ver.*" Estabelecer uma nova relação, baseada na relação passada (relação entre sujeitos, relação com o conhecimento), mas ocupando outras posições (não a relação professor/aluno, embora isto esteja embaçado, haja vista a dificuldade em restringir o sentido, nomear a nova relação). Então ela se aproxima do tempo passado, falando baixinho: "*Porque... (.) Eu acho que foi muito bom, né, aquele tempo?...*" E começa a falar o que significou aquele ano que compartilhamos. Os enunciados de ambas são atravessados pelo discurso da psicologia (uma por ser quase psicóloga, a outra por estar falando com uma): "*foi forte o vínculo*", "*sessão de terapia*", etc. E chegaram à questão do conhecimento. Aí estão os enunciados, para os quais o início da fala da Analúisa no fragmento 26 parece ser uma resposta: "*B: Vocês falavam dos outros professores. (.) Problemas de dentro de sala, eu ajudava a resolver... né? (.) E coisas assim... é... mesmo, né? De... (.) Assim, da relação com o conhecimento mesmo. A: Exatamente. (.) É o que eu falei: o conhecimento, assim... ele vinha, mas parece assim... que ele vinha... a... a... o conhecimento... a... a vida... digamos assim... ela tava em primeiro plano.*" A relação que vai se estabelecendo na dinâmica discursiva da entrevista, as posições que começam a ser ocupadas, nesse momento mais de (ex-)aluna e (ex-)professora do que de

entrevistada e entrevistadora, vão participando da produção de enunciados e sentidos relacionados à relação professor/aluno/conhecimento. As duas interlocutoras começam a contar (relembrar) histórias daquele ano. As histórias de Analuísa têm, então, essa característica de uma reflexão sobre o papel do professor na apropriação do conhecimento. Embora sejam histórias pessoais, não são como as da Landirléa, ou as da Fabiana e da Gabriela. Ainda que se referindo a sujeitos empíricos, os personagens de Analuísa (inclusive ela mesma) poderiam ser substituídos por professores e alunos genéricos. O interesse parece não estar centrado no sujeito que viveu, sofreu, teve dificuldades, mas em como determinadas situações vividas em sala de aula possibilitam uma reflexão sobre educação.

Nesse sentido, as histórias de Analuísa, mais do que, por exemplo, as histórias de Léa, parecem ser contadas pela *voz de um narrador* mais distante do “falante”.¹ Falamos então de um “locutor” principal que é narrador, uma vez que não se trata de qualquer enunciação: é uma enunciação que constitui uma história. Os outros “locutores” e “enunciadores” convertem-se em personagens dessa narrativa (histórica/ficcional).

Pensando sobre o problema da composição narrativa e dos “jogos com o tempo”, Ricoeur indaga-se “[...] por que procedimentos narrativos especiais a narrativa se constitui em *discurso de um narrador que conta o discurso de seus personagens*” (1995, p. 148). Entre os procedimentos comentados estão a narração em primeira pessoa, a narração em terceira pessoa, a narração direta e o chamado “estilo indireto livre”. Segundo o autor, a consideração das noções de “*ponto de vista*” e de “*voz narrativa*” pode ajudar a designar alguns desses procedimentos. “O ponto de vista responde à questão: *De onde se percebe o que é mostrado pelo fato de ser contado? Portanto: De onde se fala? A voz responde à questão: Quem está falando aqui?*” (*Ibid.*, p. 162)

“O ponto de vista, diríamos, designa, numa narrativa em terceira ou em primeira pessoa, a orientação do olhar do narrador em direção a seus personagens e dos personagens entre si” (*Ibid.*, p. 154). Numa mesma narrativa, é possível que se adotem diferentes pontos de vista (do autor, do narrador, dos personagens), inclusive no plano ideológico. No fragmento 26, pode-se dizer que,

na parte em que ela conta como a professora chegou a chamá-la de “lixo”, o ponto de vista da autora coincide com o da narradora (narração em primeira pessoa) e com o da personagem Analuísia: indignação frente a um tipo de relação professor/aluno. Na parte em que ela conta do contato da turma com a Elizabeth, ela assume o ponto de vista dessa personagem: possibilidade de mudança das relações e práticas. Os dois pontos de vista não são contrastantes, mas se combinam. Nessa segunda parte, a narradora fala do ponto de vista do grupo de alunos, usando, como a Léa (fragmento 6), o termo “a gente”; e a personagem, dirigindo-se ao grupo, fala “vocês” e “cês”.

Essa narrativa tem a peculiaridade de ser uma narrativa de um fato lembrado. Schragger (*op. cit.*) considera que o ponto de vista não envolve somente a posição do narrador, mas de uma multidão de outros que conviveram com ele. O narrador pode falar em nome de outros personagens e referir-se a eles como *membros de grupos*.² A narradora começa contando um caso individual e passa a uma situação vivida pelo grupo. Segundo o autor, à primeira vista, o conceito de “ponto de vista” pode parecer indicar o que é particular da perspectiva daquele que conta, mas aponta para o que é mais social na história oral. Não envolve somente a posição do narrador, mas as posições que ele toma com respeito a outros participantes do evento: “[...] longe de lidar somente com nós mesmos quando nós falamos sobre o passado, nós incorporamos as experiências de uma multidão de outros junto com a nossa própria; elas aparecem no que nós dizemos através de nossa maravilhosa capacidade de expressar outras perspectivas” (Schragger, *op. cit.*, p. 80) [Trad. nossa].³

Nesse sentido, ao lembrarmos, por exemplo, casos familiares, podemos falar do ponto de vista do grupo, ou de um de seus membros. Quando Halbwachs trata da relação entre a memória individual e a coletiva ele considera que “[...] o indivíduo se lembra colocando-se do ponto de vista do grupo, e que a memória do grupo se realiza e se manifesta nas memórias individuais” (Halbwachs, 1952, Introdução, VIII) [Trad. nossa].⁴

Se, nesse fragmento, em termos de pontos de vista, houve variação mas não desacordo, o mesmo não podemos dizer com relação à segunda noção apontada por Ricoeur: a de “voz narrativa”. Quanto a essa noção, ele se apóia na

teoria bakhtiniana do dialogismo e da polifonia e faz reflexões sobre tempos verbais. Depreendemos de seu texto que a “voz narrativa” corresponde à voz do narrador, uma vez que o narrador é considerado o “locutor da voz narrativa”, o “autor fictício do discurso” (1995, p. 158).

Bakhtin não faz referência específica à narrativa, mas a sua teoria sobre a palavra do outro como condição de constituição de qualquer discurso está fundada na análise de romances (narrativas ficcionais). Segundo o autor, Dostoiévski inaugura o romance “polifônico”, em contraposição ao romance monológico. Seus personagens estão em constante diálogo (nas primeiras obras, entre si e com seus duplos; nas últimas, esse diálogo é interiorizado). “*A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski*” (Bakhtin, 1997b, p. 4).⁵ A multiplicidade e o constante confronto de vozes dos romances de Dostoiévski foram decisivos para o pensamento de seu crítico e intérprete, orientado para uma concepção dialógica do mundo, da consciência e da linguagem (cf. Clark e Holquist, 1998). A respeito do romance polifônico, Ricoeur considera que houve uma revolução na concepção do narrador e da voz do narrador, tanto quanto na do personagem, no sentido de uma relação dialógica. “Desaparece a consciência autorial única. Em seu lugar, sobrevém um narrador que *conversa* com seus personagens e se torna ele próprio uma pluralidade de centros de consciência irreduzíveis a um denominador comum. [...] É, portanto, a própria relação entre discurso do narrador e discurso do personagem que é inteiramente subvertida” (1995, p. 159).

Vejamos como se dá nas narrativas da Analúisa esse diálogo de múltiplas vozes, no sentido bakhtiniano, entrelaçando-se à voz narrativa.

Consideramos que o primeiro enunciado ainda não faz parte da narrativa. Quem fala é a Analúisa enquanto locutora, que ainda está distanciada da história que depois será contada: “*E assim, cê tava falando da relação com o conhecimento... porque assim... chegou, uma professora do magistério... que ela chegou a me chamar de ‘lixo’, (.) né?*” A expressão “*chegou a*” marca essa distância. Outras expressões, ao longo do fragmento 26, mostram a voz dessa “locutora” atravessando o discurso da narradora – “*Porque assim*” ... “*Então!*” ...

“Mas sabe o que que eu acho que aconteceu?” ... “Eu lembro assim:” – bem como um trecho inteiro: “quando a gente começou a ter esse contato com você... parece assim, que a gente tava precisando de alguém que falasse assim: ... até ... coisa, assim, que a gente achava que não tinha nada...” Bakhtin (1997b) analisa as reticências em uma situação como antecedendo o pensamento interior do personagem. Isso acontece em muitos momentos desse fragmento. São reflexões do “locutor” produzidas no acontecimento da enunciação (“eu lembro” ... “parece”), ainda que se referindo a uma situação passada e trazendo marcas de outros discursos. O uso do subjuntivo também é um indício dessa posição reflexiva (e não narrativa).

A Analúisa narradora começa a se esboçar no seu segundo turno de fala: “Foi a...” ... “ela falava...”. Com dificuldade de lembrar e de falar: “Eu nem lembro o nome dela... eu acho que ()”. Mas ela é incentivada pela interlocutora, que ocupa no discurso a posição de testemunha desse passado: “Cê falou aí agora, eu revivi (.) aqui, isso.” Analúisa sente-se capaz de contar: “Então!” E acaba de emergir a voz narrativa.

Ela falava alguma coisa, eu questionava, (.) eu perguntava. Eu não tava entendendo o que ela falava. E ela não sabia responder. (.) Então, ela, sei lá, mudava de assunto e continuava falando aquela coisa e eu, “ai, que eu não tô entendendo”, né? E fazia uma questão. Nossa... Ela foi se enervando, enervando... “Que você é... Que você não sabe de nada! Que você é uma burra!” Não sei o quê... “Que você é um lixo!”

Desse contar o caso, participam outras vozes, palavras de outros. Com base no princípio bakhtiniano do *dialogismo*, a escola francesa de análise do discurso propõe o princípio da “*heterogeneidade*”, ou seja, “[...] a idéia de que a linguagem é heterogênea, ou seja, de que o discurso é tecido a partir do discurso do outro, que é o ‘exterior constitutivo’, o ‘já dito’ sobre o qual qualquer discurso se constrói” (Fiorin, 1999, p. 128). Essa idéia desenvolvida por Authier-Revuz, que também remete à noção de discurso de Foucault, indica que os discursos são atravessados por outros discursos; a palavra do outro é condição de constituição de qualquer discurso.⁶

O uso do discurso direto é uma forma de heterogeneidade que Authier-Revuz denomina “heterogeneidade mostrada” e do subtipo “marcada”, uma vez

que essa forma é facilmente identificável. Analúisa narra em primeira pessoa, discurso indireto. O uso do discurso direto marca as falas de personagens da narrativa. Bakhtin denomina esse tipo de “*discurso direto dos heróis*”, elaborado como o “discurso do outro” (Bakhtin, 1997b).

Gostaríamos de nos ater a algumas particularidades dessa heterogeneidade. Algumas pistas no texto nos levam a indagar: como essas vozes dos personagens são incorporadas ao discurso do narrador?

Em outro texto, Bakhtin explora a questão da apreensão do discurso do outro de um modo geral: “Como, na realidade apreendemos o discurso de outrem? Como o receptor experimenta a enunciação de outrem na sua consciência, que se exprime por meio do discurso interior? Como é o discurso ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará em seguida?” (Bakhtin, 1992, p. 146). Como ele salienta, não se trata de uma apreensão passiva: é uma “*recepção ativa do discurso de outrem*”.

Conforme o autor, entre o *discurso citado* e o *contexto narrativo*, estabelecem-se relações dinâmicas, complexas, tensas. No relato de Analúisa parece haver uma mistura das formas do discurso indireto e do discurso direto. A entonação, a separação dos enunciados, os pronomes “eu” e “você”, os verbos no presente indicam a forma de discurso direto. Mas o pronome relativo “que” remete à forma de discurso indireto. A forma que ela utiliza está entre essas duas formas de discurso que ficam implícitas. Mas não se trata de uma simples mistura, feita mecanicamente. O fenômeno tem nuances e relação com as condições sociais em que o discurso se insere.

Se a aluna falasse apenas em discurso indireto, ela manter-se-ia mais distante da situação contada. De acordo com Bakhtin (1992), a significação do discurso indireto reside na “transmissão analítica do discurso de outrem”. Os elementos *emocionais* e *afetivos* do discurso não são literalmente transpostos ao discurso indireto. A infiltração das entonações do autor no discurso direto é quase sempre acompanhada por um enfraquecimento da objetividade do contexto narrativo.

Parece haver uma tensão entre envolvimento emocional e afetivo (discurso direto) e distanciamento (discurso indireto), efeito causado pelo “*que*”: “*ai, que eu não tô entendendo*” ... “*Que você é... Que você não sabe de nada! Que você é uma burra!*” ... “*Que você é um lixo!*” Um distanciamento da situação (ao evitar trazer as palavras como foram proferidas) e uma simultânea aproximação do narrado em relação ao narrador (e ao momento da narração?). Incorporação do discurso do outro sem se aproximar em demasia? Tentativa de distanciamento emocional do discurso do outro sem conseguir? Parece haver uma luta entre o discurso do narrador e os discursos (ou vozes) dos personagens. Um confronto de vozes.

Essas situações reforçam a tese bakhtiniana da presença de outros (outros, discursos, vozes) no discurso. “Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores” (*Ibid.*, p. 147).

Vejamos outro trecho que também contém uma história como parte de um argumento. O argumento segue a idéia que começou antes desse fragmento (sobre o significado da relação professor/aluno). E tanto o argumento quanto a história nele contida estão em diálogo com a história anterior.

A: *É... Eu lembro assim: quando a gente começou a ter esse contato com você... parece assim, que a gente tava precisando de alguém que falasse assim: “Olha”, é... implicitamente, né?... não explicitamente, mas falasse assim: “Olha, cês são capazes. Vocês podem. Cês podem”, eu lembro, “mudar essa escola.” (.) Nem lembro... era um negócio de recreio, de classe... coisa, assim, que a gente achava que não tinha nada... “Não, vocês podem (.) mudar... podem falar... Por que que cês não falam?”*

B: *Umm, humm!*

A: *“Por que que vocês não se unem e vão lá conversar com a diretora?”*

B: *É.*

A: *É.*

B: *((riso))*

A: *“Imagina que a gente tem esse direito!” ((tom um pouco jocoso na palavra “direito”))*

No último enunciado desse trecho, Analúisa usa uma entonação própria de um estudante que denuncia a falta de direitos (“*Imagina que a gente tem esse*”). Mas ao proferir a palavra “*direito*”, usa uma entonação que remete à fala de uma autoridade que responderia negativa e jocosamente à denúncia. Para Bakhtin, a

“*entonação expressiva*” não existe fora do enunciado, na oração ou na palavra como unidades da língua. “A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal” (1997a, p. 310).

Essa idéia de Bakhtin pode ser relacionada à noção de “*efeitos de sentido*”, proposta por Pêcheux (1997a), contrapondo-se à concepção de sentido como mensagem codificada, imanente”, como preexistente na língua (nos signos, palavras, enunciados), como contraparte do significante, como universal ou a-histórico. Ao analisar essa noção, Possenti, explica que, quando se refere a sentido, trata-se sempre de um *efeito* (tanto efeito como um sentido, quanto o sentido como um efeito) “Efeito de quê? Arriscaria responder que, se se trata de um efeito, trata-se do efeito de uma atividade, e que esta atividade é a enunciação. Isso porque, do ponto de vista dessa teoria do discurso, o sentido não está associado simplesmente nem às palavras, nem aos enunciados, mas depende, de alguma forma, exatamente, da enunciação dos enunciados, o que, por sua vez, depende de condições específicas” (Possenti, 1997b, p. 4-5).

Analuísa refere-se a conflitos naquele contexto escolar – na relação entre professores e alunos, na relação dos alunos com a direção da escola – e a situações que demandavam mudança, reivindicação por parte dos alunos. Esse conflito não está marcado através de personagens em oposição (alunos e diretora, por exemplo), mas no tom zombeteiro da segunda parte do enunciado, tornando-o ambíguo e dissonante, conforme Bakhtin referiu-se às palavras de Raskólnikov, em *Crime e castigo*. “O diálogo penetrou no âmago de cada palavra, provocando nela luta e dissonância de vozes. É o microdiálogo” (Bakhtin, 1997b, p. 75).

Pode-se observar também essa luta entre palavras, quando a locutora se auto-corrige (antecipadamente, prevendo o efeito de sentido possível): “, é... *implicitamente, né?... não explicitamente*”. Maingueneau chama esse tipo de heterogeneidade enunciativa de “metadiscurso do locutor”. Nesse caso, não há vozes diversas num mesmo enunciado, mas níveis distintos no interior do discurso. Em vez de ver o metadiscurso como um procedimento para corrigir falhas da comunicação, o autor propõe que o vejamos como “sintoma” de um debate com as palavras. “O metadiscurso se apresenta como um jogo com o

discurso; na realidade, ele constitui um jogo *no interior deste discurso.*” (Id., 1997a, p. 95).

Nesse fragmento, a ex-aluna usa bastante a palavra “*lembro*”. O que ela diz não lembrar? O nome da professora que a chamou de “*lixo*”, o que estava acontecendo de errado na escola (“*era um negócio de recreio, de classe...*”). O que ela diz lembrar? O que estavam precisando quando começaram a ter contato com a ex-professora, as suas palavras. Palavras e atitudes que ela assume; professora com a qual ela se identifica (como disse explicitamente em outros momentos da entrevista). Afeto e (dizer da) memória. Ao trazer, na forma de discurso direto, a fala da professora no passado, há uma variação: “*cês*” ... “*vocês*” ... “*cês*”. A forma abreviada “*cês*” relativa ao pronome “*vocês*” pode indicar intimidade. Se analisarmos as três formas usadas, teremos: intimidade – formalidade – intimidade (que também pode ser lido como proximidade – distância – proximidade). Essa fala pode remeter a posições que a professora (como personagem) ocupa no discurso da ex-aluna, se levarmos em conta o uso do pronome e a continuação dos enunciados: em “*cês são capazes*”, o efeito de sentido produzido é de uma relação mais próxima, mais carinhosa; o “*Vocês podem*” é dito de forma mais categórica, mais objetiva (menos maternal?); finalmente o “*cês podem*” recupera o afeto e mescla com a objetividade necessária para a ação que o restante do enunciado entrecortado traz: “*mudar essa escola*”. Afeto e discurso. Sentido, discurso e memória.

Lembrou-me um trecho de um conto belíssimo de Guimarães Rosa⁷:

Sem alegria nem cuidado, nosso pai enalçou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez a alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beijo e bramou: – “*Cê vai, ocê fique, você nunca volte!*” (1996, p. 32-33)

Memórias da escola: imagens de professor e aluno

Pouco depois de ter contado as histórias, feito comentários, no fragmento 26, Analúsa lembra-se de um outro caso que tem relação com o primeiro e com o que elas vinham discutindo sobre educação, relação professor/aluno. Mas, inicialmente, ela não percebe o fio.

Fragmento 27

A: E olha só que engraçado, né? Falando... nem sei por que que eu lembrei disso agora. (.) Que... teve um... um trabalho que você deu. [...] Eu tô relacionando que era alguma coisa... que você, né? Discutiu com a gente sobre a perspectiva histórica... tal... do Vigotski, daí falou um pouco do Piaget, deve ter falado da abordagem tradicional, deve ter mostrado várias (.) e a gente tinha que escrever... eu acho que era isso. An... qual aquela que a gente acreditava mais, (.) né? A gente fosse escolher e a seguir, vamos dizer assim...

B: Umm, humm.

A: Então, eu lembro direitinho. Acho que era em dupla esse trabalho. E o que a gente discutia era assim: (.) quer dizer, a gente tava acostumado a dar nossa opinião frente a uma questão. A gente tava acostumado... "O que será que a Elizabeth tá... quer que a gente... é..." aquela coisa assim, né? (.) "Será que se eu colocar isso eu vou levar nota baixa? Eu tenho duas... Eu tenho que colocar aquilo que o professor quer que você coloque", entendeu? Porque as provas eram bem assim: (.) eu pensava uma coisa assim, mas tenho que colocar aquilo que o professor quer, né? Se ele tá de bom humor, ele vai dar nota boa... Se não tá, então...

...

A: Eu pensava assim: "Qual será que a Elizabeth acredita para eu acreditar igual a ela para eu ser bem aceita", [né?

B: [((risos))

B: Sei.

A: E eu lembro que, nossa, ficou uma discussão; eu não sabia o que colocar... Eu tinha uma idéia, [que era uma (.) que eu nem lembro qual é agora. =

B: [Umm, humm.

B: = Umm, humm.

A: Aí que eu falei pra você: "Ah, mas que que você acha?"

B: Umm...

A: Aí, você falou: "Mas eu que tô te perguntando, qual você acha". Ah... e daí eu falava... acho que era em dupla com a... ou se não era em dupla, era individual e a gente conversava. "Será que se eu colocar isso a Elizabeth vai aceitar?" Sabe uma coisa assim?

B: Sei...

A: A gente não tava acostumada com esse tipo de relação!

B: Umm, humm.

A: Aí você chegou e falou assim: "Eu que tô te perguntando. Qualquer linha, você só tem que argumentar o porquê você escolheu essa".

B: Umm, humm.

A: "Você pode escolher qualquer uma delas, mas você me explicando o porquê...Tudo bem!" [...] Nossa, eu nem... acreditava. Eu tinha até medo de escrever uma coisa, sabe? (.) E é estranho... falar... pensar isso no magi... numa formação de professores, né? no magistério. (.) É complicado, eu acho. (.) Acho muito complicado.

...

A: Tinha que ter tido mais tempo pra ir construindo essa autonomia assim, né? É uma coisa assim complicada de estabelecer dentro da relação professor/aluno. (.) O professor é autoritário... o que sabe... Bem na abordagem tradicional, né? O aluno é passivo... o que não sabe, o que não... o que não entende e não pode perguntar...

No primeiro enunciado desse fragmento, a lembrança de um caso ocorrido em sala de aula causa-lhe estranhamento. Esse sentimento atravessa / é atravessado por sua fala. Ela é reticente, tem dificuldade de nomear ("*um... um trabalho*" para não dizer "prova"?; "*a perspectiva histórica... tal... do Vigotski*"), não afirma ("*Eu tô relacionando que...*" ... "*deve ter falado*") usa pronomes indefinidos ("*alguma coisa*"), espera concordância do outro ("*né?*"), não tem certeza ("*eu acho que era isso.*"), usa glosa para *ajeitar* o dizer ("*vamos dizer assim...*"). O estranhamento e a dificuldade de falar estão relacionados com a dificuldade de lembrar? Com a dificuldade de contar? Contar para este *outro* (interlocutor presente) que é o *outro* (personagem da história)?

Diante dessas tentativas, a ex-professora só fala "*Umm, humm*", o que parece produzir um efeito de concordância ou um convite: "Prossiga". Analuísia começa então a contar, o que coincide com a (sensação da / fala sobre a) lembrança mais nítida: "*Então, eu lembro direitinho.*"

O enunciado seguinte da Analuísia, relacionado ao trabalho em dupla, evoca-nos um outro: da Fabiana.

Mas aí depois eu volto, aí eu falo assim: "Será que eu falei alguma coisa que não devia ter falado?" (Fabiana, fragmento 16)

"Será que se eu colocar isso eu vou levar nota baixa? Eu tenho duas... Eu tenho que colocar aquilo que o professor quer que você coloque", entendeu? (Analuísia, fragmento 27)

A tensão entre o *eu-para-mim* e o *eu-para-o-outro* internalizada é referida nesses enunciados, nessas situações específicas. Fabiana resume dessa forma os seus relatos de dificuldades (para com o outro/para si); fala da imagem de si mesma como pessoa insegura. Analuísia está no meio de um caso lembrado da

época do magistério. A tensão adentra a sua narrativa, a lembrança de uma situação de sala de aula. Em ambos os casos, o “fantasma do outro”, o *outro do outro* em mim. O *eu* dividido em dois, o “*homo duplex*”, a luta interna, o diálogo de múltiplas vozes, “drama”. “*Eu tenho duas...*” Wallon também denomina “*socius*” esse outro internalizado e faz alusão ao diálogo interno que se estabelece: “O *socius* ou o *outro* é um parceiro permanente do *eu* na vida psíquica. Ele é normalmente reduzido, invisível, recalcado e como que negado pela vontade de dominação e de completa integridade que acompanha o *eu*. Entretanto, toda deliberação, toda indecisão é um diálogo por vezes mais ou menos explícito entre o *eu* e um oponente” (*op. cit.*, p. 165). Esse parceiro perpétuo, na situação descrita por Analúisa, é o professor.

“Eu tenho que colocar aquilo que o professor quer que você coloque”, entendeu? Porque as provas eram bem assim: (.) eu pensava uma coisa assim, mas tenho que colocar aquilo que o professor quer, né? Se ele tá de bom humor ele vai dar nota boa... Se não tá, então... (fragmento 27)

Na primeira frase que é a fala da personagem (Analúisa aluna), há novamente a aglutinação das formas direta e indireta de discurso e ela ora se coloca como “*eu*”, ora como “*você*”. Essa particularidade permite-nos perceber (flagrada aqui de forma intensa, mas analisada ao longo dos fragmentos) a noção de “*posições de sujeito*” proposta por Foucault (1996, 1997). Essa idéia contribui para caracterizar as relações entre o enunciado e o sujeito. De acordo com este autor, as diversas modalidades de enunciados não estão relacionadas nem à unidade nem à síntese de um sujeito. Revelam, antes, a sua “*dispersão*”: nos diversos lugares e posições que esse sujeito pode ocupar no discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala.

Se esses planos estão ligados por um sistema de relações, este não é estabelecido pela atividade sintética de uma consciência idêntica a si, muda e anterior a qualquer palavra, mas pela especificidade de uma prática discursiva. Renunciaremos, pois, a ver no discurso um fenômeno de expressão – a tradução verbal de uma síntese realizada em algum outro lugar; nele buscaremos antes um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade. O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. (Foucault, 1997, p. 61-62)

Esse conceito de posições de sujeito é também analisado por Pêcheux. Segundo ele, sentidos e sujeitos não são dados *a priori*, mas são constituídos no discurso (concordando com Bakhtin e Foucault). O sujeito, para esse autor, é descentrado, determinado pela ideologia e pelo inconsciente, e o sentido, determinado pelas condições da enunciação e pelas posições ideológicas; “[...] um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção dadas*” (Pêcheux, 1997a, p. 77). O que se diz, anuncia, promete, denuncia, *etc.* depende do lugar ocupado (determinado histórica e ideologicamente).

Pêcheux relaciona a produção do discurso aos lugares que ocupamos na formação social. Esses lugares são representados em “formações imaginárias” que designam os lugares a serem ocupados pelos sujeitos no discurso. Essas formações imaginárias presentes em todo processo discursivo formam o que Pêcheux denomina um “*jogo de imagens*”. Tais imagens são constituídas por questões que permanecem implícitas: “Quem sou eu para lhe falar assim? Quem é ele para que eu lhe fale assim? Quem sou eu para que ele me fale assim? Quem é ele para que me fale assim?” (*Ibid.*, p. 83).

O “*você*” do enunciado em questão é genérico. A mudança pronominal na mesma frase (de “*eu*” para “*você*”) leva-nos a fazer relação com as questões que estariam implícitas: “Quem sou eu para lhe falar assim? Quem é ele para que eu lhe fale assim?” Esse jogo de imagens estaria presente tanto com relação à personagem (Analuísa no passado), quanto à narradora, afinal, ela estava sendo entrevistada pela ex-professora. Interessante também ela usar uma forma genérica: “*o professor*”. Um pouco antes ela diz “*a Elizabeth*”; quando faz a crítica (de que o aluno tem que escrever o que o professor espera), ela passa a dizer “*o professor*” (note-se: no masculino). De “*Elizabeth*” e “*eu*” para “*o professor*” e “*você*” (genérico).

Ao observarmos a fala da personagem – “*Qual será que a Elizabeth acredita para eu acreditar igual a ela para eu ser bem aceita*” –, podemos fazer novamente referência ao jogo de imagens. Há inclusive a referência explícita às formações imaginárias que estariam atuando no momento e que designariam o lugar que a então aluna atribuía a si e à professora. Na narração da sua

lembrança, ela diz das imagens do seu lugar e do lugar do outro. Há uma explicitação da identificação. O espelho é, então, transferido para a esfera da linguagem.

Há ainda a questão dos tempos verbais: *“Porque as provas eram bem assim: (.) eu pensava uma coisa assim, mas tenho que colocar aquilo que o professor quer, né? Se ele tá de bom humor ele vai dar nota boa...”* Ela começa no pretérito imperfeito e termina no presente. Esse fenômeno parece se aproximar do que Bakhtin (1992) chamou de *“interferências de discurso”*, não em uma mesma palavra, como no exemplo dado por ele a partir do fragmento de um conto de Dostoiévski. Parece haver uma intromissão do herói relativamente ao narrador. O herói se fortalece e a entonação do *“quer”* é acentuada, mostrando a sua indignação. Podemos pensar também numa proximidade entre narrador e herói, como comenta Bakhtin (1997b, p. 228) relativamente a Dostoiévski: trata-se de uma narração sem perspectiva; não há *“imagem distante”* do herói e do acontecimento.

Esses enunciados produzidos no processo de rememoração de situações em sala de aula são indícios de como as relações entre os sujeitos se estabeleciam. O professor ocupa um lugar institucional que o autoriza a exigir e controlar o que o aluno pode e deve dizer, em geral, repetindo a informação transmitida (sentido único). Segundo Orlandi, o discurso pedagógico se apresenta em muitas situações como um *“discurso autoritário”*, no qual *“[...] o referente está ‘ausente’, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz ‘isso é uma ordem’, em que o sujeito passa a instrumento de comando)”* (1996, p. 15-16).

O professor é autoritário... o que sabe... Bem na abordagem tradicional, né? O aluno é passivo... o que não sabe, o que não... o que não entende e não pode perguntar... (fragmento 27)

Ao final do fragmento, podemos perceber o que foi se estabelecendo como hegemônico nas imagens de professor e de aluno constituídas em sua história escolar. Observamos marcas do *“interdiscurso”*, ou como *“pré-construídos”*⁸ próprios do discurso pedagógico (que estão na *“memória discursiva”* de

professores e alunos) atravessam o “intradiscurso”. “De forma mais geral, a toda formação discursiva é associada uma *memória discursiva*, constituída de formulações que repetem, recusam e transformam outras formulações” (Maingueneau, 1997a, p. 115). A remissão às formulações anteriores faz lembrar o que Foucault (1997) diz a respeito do enunciado como “acontecimento estranho”, cuja existência permanece no campo de uma memória: é único, mas aberto a repetição, transformação, reativação; ligado a outros enunciados que o precedem e o seguem.

Esses enunciados produzidos na situação de entrevista e simultaneamente de rememoração de situações em sala de aula são indícios de como as relações entre sujeitos específicos se estabeleciam, mas também são ecos da história das relações e práticas sociais (Elias, *op. cit.*). Enunciados como o último da Analúisa, também foram produzidos em outras entrevistas – “*Porque... eu sou do tempo do tecnicista, né? 1970, tal. Eu estranhei... na minha época não se fazia trabalho.*” ... “*Sabe? Eu ia na escola pra aprender, mesmo. Eu era aquela aluna que eu queria (.) que o professor me ensinasse, né?*” ... “*Na minha época, o professor... era um respeito*” (Léa, fragmento 7) ... “*Mas professor não tá preparado nunca!*” (Beth, fragmento 24) – remetendo a “redes de formulações” anteriores, próprias do discurso pedagógico.⁹

Aí cê chegou e falou assim: “Eu que tô te perguntando. Qualquer linha, você só tem que argumentar o porquê você escolheu essa”.

...
“Você pode escolher qualquer uma delas, mas você me explicando o porquê... Tudo bem! [...] Nossa, eu nem... acreditava. (fragmento 27)

Nota-se que o discurso da professora não coincidia com a imagem de professor construída na história dessa aluna. Isso produziu estranhamento e incerteza. Esse fato é narrado logo após o outro (fragmento 26) que envolvia a discussão com a outra professora. Essa discussão aconteceu porque a primeira professora não pôde suportar as perguntas da estudante sobre o que ela estava expondo e a chamou de “burra” e “lixo”. No fragmento 27, há um eco disso no último enunciado (“*O aluno é passivo... o que não sabe, o que não... o que não entende e não pode perguntar...*”). Outras vozes atravessando o discurso.

Isso nos leva a pensar na relação do sujeito com o conhecimento, na qual o professor ocupa um lugar e uma posição privilegiados, de acordo com a perspectiva histórico-cultural. Ao tratar a questão da *apropriação*, em um texto já referido, Smolka propõe a relação com a *significação*, baseando-se na centralidade da mediação do signo no desenvolvimento humano, e fala da mudança de foco operada por Vigotski: “[...] não é o que o indivíduo é, *a priori*, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido, que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se” (2000b, p. 30). E esse processo de formação do funcionamento mental a partir das relações sociais está vinculado, conforme salienta a autora, à produção de signos e sentidos, à constituição de sujeitos na história de suas relações com os outros.

Smolka relaciona esse processo de produção de signos/sentidos/conhecimentos/sujeitos com as práticas sociais em que os sujeitos e seus discursos se inserem, optando “[...] por focar não as ações mediadas como tais [...], mas por focar as *significações* da ação humana, os *sentidos* das práticas, considerando que todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações” (*Ibid.*, p. 31). Nessa perspectiva relacional, a apropriação é analisada em termos de modos de participação nas práticas sociais, modos de tornar “próprio” (seu) e “apropriado/pertinente” (para o outro). Na história de relações escolares, Analúisa foi se apropriando de formas de agir e dizer: “*Qual será que a Elizabeth acredita para eu acreditar igual a ela para eu ser bem aceita, né?*” Esses modos de participação nas práticas vão se inscrevendo na memória discursiva.

Se o sujeito não é a origem do seu discurso (Foucault), se o discurso é “*locus* de memória” (Smolka), os modos de narrar relacionam-se a modos de fazer singulares que se sustentam (ou desmoronam) na escola e na memória coletiva e discursiva – modos como as práticas vão se constituindo e se estabilizando, num movimento que não é homogêneo. O vivido, o dizer o vivido impregnam a memória e o esquecimento e marcam, tensa e dialeticamente, as nossas atitudes. “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é

também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (Bakhtin, 1997a, p. 282).

Sujeito e memória: drama

Na entrevista com Analúisa, nas conversas sobre o tempo do magistério, acabamos falando da minha entrada na escola; do comportamento que destoava muito com relação ao de algumas professoras. Analúisa lembrou:

Fragmento 28

A: Cê sentava na mesa!...

B: Então!...

A: A gente achava tão esquisito!... Cê chegava, sentava... não é? (.) Gente! [Aquele professor ficava atrás da mesa, (.) isso a maioria dos professores, né? (.) Eles entravam... (.) Tudo bem! Concordo que a gente também... não respeitava muito, né? Então eles ficavam meio de saco cheio. Mas eles entravam, (.) sentavam, né? atrás da mesa... aquela coisa que cê vê em desenho, né? em filme...

B: [((risos))

B: () realidade!

A: Começavam, sei lá... a escrever. (.) Eles davam uns... uns quinze minutos... Tudo lá, a classe tava pegando fogo! Concordo, né? (.) Ninguém também ficava quieto, mas... (.) Aí que eles... se levantavam, começavam a escrever umas quatro ou cinco questões na lousa (.) pra fazer em dupla, tal... acabava a aula. (.) Aí, quando você chegava, (.) sentava na mesa, (.) enquanto todo mundo não parava de falar cê não começava. ((rindo))

B: ((risos))

A: Nossa! Pra gente era... Gente! Entendeu? Foi muito positivo, mas eu concordo que pra elas deve ter sido... uma coisa horrível. Me... (.) me lembrou um... um desenhinho, um conto sufi... da... da melancia... Cê conhece?

Analúisa lembra-se de um comportamento da professora que destoava: “Cê sentava na mesa”. A participação nas práticas sociais, a constituição dos sujeitos nas relações sociais, produzem expectativas e imagens. O sujeito-estudante estranha uma professora que se sinta *em cima* e não “*atrás da mesa*”, como os outros professores, como nos desenhos, nos filmes. E isso é tão impressionante, incomum, cômico, que fica na memória e emerge na narrativa (*imagenes agentes?*).

Na sua narração, ela situa, de um lado, os professores que ficavam “*atrás da mesa*”, que chegavam com a classe “*pegando fogo*”, escreviam “*quatro ou cinco questões na lousa (.) pra fazer em dupla, tal... acabava a aula*”. De outro, a professora que “*sentava na mesa*” e, “*enquanto todo mundo não parava de falar*”, “*não começava*”. Essa separação, relacionada às conversas anteriores, indica a separação entre a acomodação, a não-preocupação com a qualidade do ensino, e a mudança, o compromisso com os alunos e o conteúdo: “*uma das outras coisas que a gente estranhava... digamos assim... que eu estranhava... Você vinha com uma aula planejada!*”

No entanto, ao narrar, falar dessa diferença no cotidiano da sala de aula, notamos que a aluna repete por três vezes a palavra “*concordo*”. Com quem a aluna *concorda*? Não foi a (ex-) professora que disse ou deixou implícito que: a turma “*não respeitava*” e “*ninguém ficava quieto*”. De quem são esses enunciados? De quem são essas vozes? Que posição a (ex-)aluna ocupa para dizer o que diz?

O discurso da aluna traz uma luta. Traz vozes dissonantes, que ocupam posições antagônicas. Ao comentar sobre a polifonia no romance de Dostoiévski, Bakhtin diz que a consciência dos seus personagens converte-se em “[...] arena de luta das vozes dos outros” (Bakhtin, 1997b, p. 87).

Como a narradora se coloca com relação aos seus personagens? Como a locutora se coloca com relação aos enunciadores?

Ela também *não concordava* com o comportamento dos demais professores. Ficou indignada ao relatar casos como o do fragmento 26. Mas no seu discurso ela ocupa a sua posição, traz a sua voz. *Concorda*? Essas situações lembram-nos o conceito de “*homo duplex*” trabalhado por Vigotski (2000). Como pessoas duplas, trazemos em nós relações intersubjetivas, significados atribuídos pelos outros. Essa convivência com (pelo menos duas) outras vozes (no dizer bakhtiniano) não é tranqüila; é dramática. Conforme já comentamos, o conceito de “*drama*”, tal como empregado por Vigotski, refere-se tanto aos conflitos, confrontos, encontros das relações pessoais e intrapessoais.

Vigotski também trata a questão em termos da literatura, em sua obra *Psicologia da arte* (1998). Ao falar sobre a construção do herói na tragédia,

Vigotski menciona um comentário que Tolstói faz a respeito de Shakespeare. Segundo Tolstói, o caráter do herói da tragédia shakespeariana é “[...] apenas o transcorrer do momento unificador das duas emoções opostas” (Vigotski, 1998, p. 289). Tomando para análise *Otelo*, Vigotski mostra como Shakespeare constrói o caráter desse personagem como o crédulo, de modo inteiramente oposto ao caráter do ciumento. Assim também o caráter de Desdêmona é uma contraposição ao tipo de mulher que poderia dar motivo para o ciúme. O não-ciumento mata por ciúme aquela que não lhe deu motivos: para Vigotski, o efeito trágico está na concatenação de dois elementos opostos que suscitam em nós emoções diametralmente opostas. Esse caráter contraditório é observado também no herói do romance. Mas, enquanto na tragédia, o drama baseia-se em uma luta, no romance a contradição desenvolve-se simultaneamente e num mesmo personagem: “[...] em todo drama temos a sensação de certa norma e sua violação; [...] o herói do drama é um caráter dramático que parece sintetizar constantemente duas emoções opostas – a emoção da norma e a emoção da sua transgressão” (*Ibid.*, p. 293). Nos romances de Dostoiévski, o autor observa sempre dois planos (um mais baixo e um mais elevado), “[...] onde os assassinos filosofam, os santos vendem o corpo nas ruas” (*Ibid.*, p. 292).

Essas reflexões em termos da obra literária são transpostas, em seu texto de 1929, para a psicologia humana: “Um caráter divide-se em dois em Macbeth – Freud. [...] a *dinâmica da personalidade é o drama*” (*Id.*, 2000, p. 35). Drama é “*choque dos sistemas*” funcionais. “*A psicologia ‘humaniza-se’*” (*Ibid.*, p. 35). Podemos dizer que o drama é a *personalidade social*.

Como é que a personalidade social vai se mostrando nas narrativas de memórias que vão sendo construídas? Eufrásia desistente, Cida persistente, Fabiana bloqueada, Gabriela e Elizabeth encrenqueiras... É uma construção histórica e coletiva, repleta de *outros*, de *fantasmas de outros*, de vozes. Construção tensa.

No fragmento 28, o drama está na palavra. Emoções opostas, vozes dissonantes. Ao dizer “*concordo*”, “é como se no discurso estivesse encravada a réplica do outro [...]. A réplica do outro inexistente mas projeta sua sombra e deixa vestígios sobre o discurso [...]” (Bakhtin, 1997b, p. 209). As vozes dos professores

aos quais Analúisa se refere são incorporadas ao seu discurso e ela passa a expressar o seu ponto de vista. Nesse caso, além das vozes, também os pontos de vista são opostos: “*Concordo que a gente também... não respeitava muito, né?*”... “*Concordo, né? (.) Ninguém também ficava quieto.*” Trata-se do ponto de vista desses professores em relação aos alunos. Mas, no último “*concordo*”, ela coloca-se do ponto de vista desses professores em relação à Beth: “*Foi muito positivo, mas eu concordo que pra elas deve ter sido... uma coisa horrível.*” Pela primeira vez neste fragmento, ela fala no feminino – “*elas*” – e não o “*eles*” genérico que vinha usando até então. Assume mais ainda a sua voz?

A análise da palavra “*concordo*” nesses enunciados historicamente produzidos indica-nos que os sujeitos do dizer não são unos; são dispersos; ocupam diferentes posições, lugares. Lembramos Platão, que era contrário ao “*drama*” no qual se transformava o enunciado poético na alma do recitador e do público (*A República*) e que nos legou uma concepção de sujeito racional, uno, capaz de controlar as próprias emoções. Mas o que observamos nos fragmentos analisados é que o sujeito não controla o que lembra e o que narra. Suas histórias, suas palavras, suas lembranças são repletas de vozes, palavras alheias.

Notas:

¹ Usamos as categorias estabelecidas por Ducrot, ao tratar da questão da “polifonia”. Ele distingue o “sujeito falante” (autor efetivo), do “locutor” (aquele que se apresenta como responsável pelo enunciado) e “enunciador” (ser cuja voz está presente na enunciação, sem que se lhes possa atribuir palavras precisas) (cf. Maingueneau, 1997a, 1997b).

² Schragger também menciona que o narrador pode citar diretamente seus personagens e expressar seus sentimentos e pensamentos. Nesse ponto, consideramos que o autor confunde “ponto de vista” e “voz”.

³ “[...] far from dealing only with ourselves when we tell about the past, we incorporate the experiences of a multitude of others along with our own; they appear in what we say through our marvellous capacity to express other perspectives.”

⁴ “[...] l’individu se souvient en se plaçant au point de vue du group, et que la mémoire du groupe se réalise et se manifeste dans les mémoires individuelles.”

⁵ Segundo nota do tradutor, a palavra “plenivalente” refere-se à igualdade de valor entre as diferentes vozes do discurso.

⁶ Ver Authier-Revuz, 1998; Foucault, 1996, 1997; Maingueneau, 1997a, 1997b.

⁷ *A terceira margem do rio In Primeiras estórias.*

⁸ A noção de “pré-construído”, introduzida por Pêcheux, relaciona-se a tudo sobre o que se apóia o discurso: “as marcas, no discurso, de elementos discursivos anteriores cujo enunciador foi esquecido” (Pêcheux, 1990 *apud* Maingueneau, 1997b, p. 83).

⁹ A noção de "rede de formulações" (Courtine) refere-se às diferentes formulações possíveis do enunciado no interdiscurso (Maingueneau, 1997a, p. 115).

Considerações finais

Retomando as idéias dos três últimos capítulos sobre a intensidade da inescapável relação constitutiva eu/outro e a tensão que se aguça na modernidade devido ao processo histórico de encapsulamento do indivíduo que denuncia Elias (*op. cit.*), indagamo-nos acerca de outra questão. Percebemos uma oposição entre a característica moderna indicada por Benjamin (1997) – a multidão que cada vez mais se concentra nas grandes cidades – e essa concepção que perpassa nossas práticas, a filosofia e as ciências humanas e nosso imaginário, de *homo clausus* ou “ser encapsulado” (Elias) e que foi também apontada por Benjamin, quando falou do processo crescente de interiorização espacial e psicológica do indivíduo burguês. A autopercepção do indivíduo como entidade auto-suficiente, independente e separada de outras pessoas e das coisas (que se intensifica a partir do Renascimento) é crescente e, no dizer de Elias, constrói a parede invisível de nossas emoções. De um lado, o isolamento, a indiferença, o encapsulamento (Elias); de outro, a multidão, os empurrões, os choques (Benjamin).

Ele não pode estar só; ele é o homem da multidão. (Poe, 1887 *apud* Benjamin, 1997, p. 45)

Não saberia dizer como as ruas me fazem falta [...] meus personagens parecem querer paralisar-se se não têm uma multidão ao redor. (citação atribuída a Dickens *apud* Benjamin, 1997, p. 46)

Paradoxo: a necessidade da multidão, a percepção de auto-suficiência. Lembramos o apelo ao outro da Gabriela, dialeticamente relacionado ao sentimento de bastar-se a si própria. Pensando no conceito bakhtiniano de vozes,

vozes dissonantes e discordantes, que lutam entre si, no interior do discurso e do sujeito (uma multidão de vozes), consideramos que esse drama se torna ainda maior, quanto mais nos isolamos. Não vivemos sem a multidão de outros e pensamos que nos bastamos. Essa inescapável multidão transforma-se em vozes que nos habitam. É o drama do homem moderno.

Era no quarto de Raskólnikov que as vozes mais o atormentavam: “[...] a consciência do solitário Raskólnikov se converte em arena de luta das vozes dos outros” (Bakhtin, 1997b, p. 87). A parede invisível das emoções pode tornar insuportável o convívio com tantas e diferentes vozes.

O romance polifônico de Dostoiévski foi, nesse sentido, um termômetro de nossas relações e condições modernas, pelo profundo dialogismo de seus personagens e o caráter polêmico da consciência de si mesmo. “Dostoiévski tinha o dom genial de auscultar o diálogo de sua época, ou, em termos mais precisos, auscultar a sua época como um grande diálogo, de captar nela não só vozes isoladas mas antes de tudo as *relações dialógicas* entre as vozes, a *interação dialógica* entre elas” (Bakhtin, 1997b, p. 88-89).

Vozes simultâneas, vozes em contraponto.

Dificuldade de apreender-se / ilusão de conter-se. O tempo desagrega-se e o homem se sente “banido do calendário”. Resta-nos o passado da voz narrativa (Ricoeur) e a memória do futuro (Bakhtin), diante da impossibilidade do retorno. *Distentio animi*. Drama.

Aguçam-se no sujeito esfacelado e no tempo desagregado da modernidade as posições, o jogo de imagens, a sensação de estranho e estrangeiro de si mesmo.

Quem é o sujeito que lembra? Nunca é um só aquele que lembra e esquece.

A memória é cada vez mais povoada e o homem, cada vez mais isolado. Memória dialógica, memória polifônica, memória polissêmica. Drama de lembrar e esquecer. Múltiplas vozes, sentidos, outros. Sentidos que se estilhaçam sem que tenhamos controle. Memória é drama. É estrangeiro. Esse estranho que me habita.

Referências Bibliográficas

- ALEXANDRE, J.-Michel. Introdução In HALBWACHS, Maurice. *Memória coletiva*. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo : Vértice, 1990.
- ALMEIDA, Milton. *Cinema arte da memória*. Campinas : Autores Associados, 1999.
- ARROYO, Miguel G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação e Sociedade*. São Paulo, n.º 5, p. 5-23, jan. 1980.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Tradução de Cláudia Castellanos Pfeifer et al. Campinas : Editora da Unicamp, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo : Hucitec, 1992.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1997a.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1997b.
- BAKHURST, David. Social memory in Soviet thought In MIDDLETON, David; EDWARDS, Derek et al. (Orgs.) *Collective Remembering*. London : Sage, 1994.
- BAMBERG, Michael. A constructivist approach to narrative development In *Narrative development: six approaches*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- _____. Is there anything behind discourse? Narrative and the local accomplishments of identities. In MAIERS, Wolfgang et al. (Eds.) *Challenges to theoretical Psychology*. North York : Captus University Publications, 1999.
- BANDEIRA, Manuel. *Os melhores poemas de Manuel Bandeira*. Seleção de Francisco de Assis Barbosa. São Paulo : Global, 1994.
- BARCLAY, Craig R. Autobiographical remembering: narrative constraints on objectified selves In RUBIN, David C. (Ed.) *Remembering our past: studies in autobiographical memory*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996.
- BARTLETT, Frederic Charles. *Remembering: a study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge : Cambridge University Press, 1977.
- BAUDELAIRE, Charles. *As flores do mal*. Tradução de Ivan Junqueira. 8. reimpressão. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1985.
- BELLI, Robert F; LOFTUS, Elizabeth F. The pliability of autobiographical memory: misinformation and the false memory problem In RUBIN, David C. (Ed.) *Remembering our past: studies in autobiographical memory*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo : Brasiliense, 1996 (Obras escolhidas - vol. 1).
- _____. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. Tradução de José Carlos M. Barbosa et al. 3. ed. 2. reimpressão. São Paulo : Brasiliense, 1997.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral*. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo : Editora Nacional, 1976.

- BERGSON, Henri. *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Tradução de Paulo Neves da Silva. São Paulo : Martins Fontes, 1990.
- BILLIG, Michael. *Arguing and thinking: a rhetorical approach to Social Psychology*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo : T. A. Queiroz, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas : Papyrus, 1986.
- BRAGA, Elizabeth dos Santos. *A constituição social da memória: uma perspectiva histórico-cultural*. Ijuí : Editora Unijuí, 2000.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 6. ed. Campinas : Editora da Unicamp, 1997.
- BROCKMEIER, Jens. Between life and story: possibilities and limits of the psychological study of life narratives In MAIERS, W. et. al. (Eds.) *Challenges to theoretical Psychology*. Toronto : Captus University Publications, 1999.
- BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrative: problems and promises of an alternative paradigm. *Research on Language and Social Interaction*. London, v. 30, n.º 4, p. 263-283, 1997.
- BRUNER, Jerome. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*. Chicago, nº 18, Autumn 1991.
- _____. *Atos de significação*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.
- BRUNER, Jerome; FELDMAN, Carol Fleisher. Group narrative as a cultural context of autobiography In RUBIN, David C. (Ed.) *Remembering our past: studies in autobiographical memory*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996.
- BUCHANAN, Kevin; MIDDLETON, David. Voices of experience: talk, identity and membership in reminiscence groups. *Ageing and Society*. Cambridge, n.º 15, p. 457-491, 1995.
- CHARTIER, Roger. Do livro à leitura In *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. revista. São Paulo : Estação Liberdade, 2001.
- CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo : Perspectiva, 1998.
- COLE, Michel. Preface. MIDDLETON, David; EDWARDS, Derek *et al.* (Orgs.) *Collective Remembering*. London : Sage, 1994.
- DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. Tradução de Rogério Costa. 2. ed. São Paulo : Iluminuras, 1997.
- DETIENNE, Marcel. *Os mestres da verdade na Grécia arcaica*. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro : Zahar, 1988.
- _____. *A invenção da mitologia*. Tradução de André Telle e Gilza Martins Saldanha da Gama. Rio de Janeiro : José Olympio, 1992.
- DURAND, Jean-Louis. Memória grega In ACHARD, Pierre *et al.* *Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas : Pontes, 1999.
- EDWARDS, Derek. *Discourse and cognition*. London : Sage, 1997.
- EDWARDS, Derek; POTTER, Jonathan. *Discursive Psychology*. London : Sage, 1993.
- _____. Introduction to Discursive Psychology In McHOUL, A.; RAPLEY, M. (Eds.) *How to analyse talk in institutional settings: a casebook of methods*. London : Continuum International, 2001 (in press).
- EDWARDS, Derek; POTTER, Jonathan; MIDDLETON, David. Toward a Discursive Psychology of remembering. *The Psychologist*. Bulletin of the British Psychological Society. Leicester, October, p. 441-455, 1992.

- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro : Zahar, 1994 (Volume 1 - Uma história dos costumes).
- FIORIN, José Luiz. O romance e a representação da heterogeneidade constitutiva In FARACO, Carlos Alberto et al. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. 2. ed. Curitiba : Editora da UFPR, 1999.
- FONTANA, Roseli A. Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas : Autores Associados, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris : Gallimard, 1967.
- _____. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo : Loyola, 1996.
- _____. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Neves. 5. ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1997.
- FREUD, Sigmund. Cinco lições de psicanálise In *Os Pensadores*. Organização de Jayme Salomão. São Paulo : Victor Civita, 1974 (Volume XXXIX – Freud e Pavlov).
- _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro : Imago, 1987 (Vol. VI - A Psicopatologia da vida cotidiana).
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. *História e narração em W. Benjamin*. Perspectiva : São Paulo, 1994a.
- _____. Histoire, mémoire et oubli chez Walter Benjamin. *Revue de Métaphysique et de morale*. Paris, v. 99, n.º 3, p. 365-389, jui.-sep. 1994b.
- _____. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro : Imago, 1997.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *Cem anos de solidão*. Tradução de Eliane Zagury. Rio de Janeiro : Record, 1996.
- GERALDI, Corinta Maria G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas : Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos Cedes*. Campinas, n.º 24, p. 17-24, mar. 1991.
- _____. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos In GÓES, Maria Cecília R.; SMOLKA, Ana Luiza B. (Orgs.) *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas : Papyrus, 1997.
- GUIMARÃES ROSA, João. A terceira margem do rio In *Primeira estórias*. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1996.
- HALBWACHS, Maurice. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Presses Universitaire de France, 1952.
- _____. *Memória coletiva*. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo : Vértice, 1990.
- HAVELOCK, Eric. *Prefácio a Platão*. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas : Papyrus, 1996.
- HEGEL, Georg W. F. *Fenomenologia do espírito*. Tradução de Paulo Menezes. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1992.
- HEIDEGGER, Martin. La doctrine de Platon sur la vérité. In *Questions II*. Traduit par André Préau. Paris : Gallimard, [19--].
- HESÍODO. *Teogonia: a origem dos deuses*. Tradução de Jaa Torrano. 3. ed. São Paulo : Iluminuras, 1995.
- HIRST, William; MANIER, David. Remembering as communication: a family recounts its past In RUBIN, David C. (Ed.) *Remembering our past: studies in autobiographical memory*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996.

- HOMERO. *A Ilíada* (em forma de narrativa). Tradução e adaptação de Fernando de Araújo Gomes. 7. ed. Rio de Janeiro : Ediouro, 1996.
- _____. *Odisséia*. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo : Cultrix, 1997.
- IANNI, Octávio. Tipos e mitos da modernidade. Palestra apresentada na *III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural*, 2000 (texto impresso cedido pelo autor).
- JOHN-STEINER, Vera; SOUBERMAN, Ellen. Posfácio In VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. Organizadores Michael Cole *et al.* Tradução de José Cipolla Neto *et al.* 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.
- KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo : Cortez, 1995.
- LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, J. B. *Vocabulário de psicanálise*. Tradução de Pedro Tamem. São Paulo : Martins Fontes, 1996.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão *et al.* 3. ed. Campinas : Editora da Unicamp, 1994.
- LEMONS, Cláudia T. G. de. A função e o destino da palavra alheia In BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo : Editora da USP, p. 37-44, 1999.
- LISPECTOR, Clarice. *Para não esquecer*. Rio de Janeiro : Rocco, 1999.
- LOFTUS, Elizabeth F. Imaginary memories In CONWAY, Martin A.; GATHERCOLE, Susan E.; CORNOLDI, Cesare (Eds.). *Theories of memory*. Hove : Psychology Press, p. 135-146, 1998 (volume II).
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo : EPU, 1986.
- LURIA, Alexander Romanovitch. *Neuropsicologia de la memoria*. Traducción de Marta Shuare. Madrid : H. Blume Ediciones, 1980.
- _____. *A construção da mente*. Tradução de Marcelo B. Cipolla. São Paulo : Ícone, 1992.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução de Freda Indursky. 3. ed. Campinas : Pontes, 1997a.
- _____. *Os termos-chave da análise do discurso*. Tradução de Maria Adelaide Coelho da Silva. Lisboa : Gradiva, 1997b.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã* (Feuerbach). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. São Paulo : Ciências Humanas, 1982.
- MEIRELES, Cecília. *Poesia completa*. Rio de Janeiro : Nova Aguilar, 1987.
- MENEZES, Maria Cristina. Memórias, identidades, representações: a voz dos professores. *Revista Horizontes*. Bragança Paulista. V. 19, p. 57-63, 2001.
- MIDDLETON, David. The social organization of conversational remembering: experience as individual and collective concerns. *Mind, Culture, and Activity*. V. 4, n.º 2, p. 71-85, 1997.
- MIDDLETON, David; EDWARDS, Derek (Orgs.). *Collective Remembering*. London : Sage, p. 23-45, 1994.
- MIDDLETON, David; EDWARDS, Derek. Conversational remembering: a social psychological approach In *Collective Remembering*. London : Sage, p. 23-45, 1994.
- MIDDLETON, David; CROOK, Charles. Bartlett and socially ordered consciousness: a discursive perspective. Comments on Rosa. *Culture & Psychology*. London, vol. 2, p. 379-396, 1996.
- MIDDLETON, David; HEWITT, Helen H. Remembering as social practice: identity and life story work in transitions of care for people with profound learning disabilities. *Narrative Inquiry*. Amsterdam, v. 9, n.º 1, p. 1-25, 1999.

- MORATO, Edwiges Maria. *Um estudo da confabulação no contexto neuropsicológico: o discurso à deriva ou as sem-razões do sentido*. Tese de Doutorado. IEL/UNICAMP, 1995.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de. Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar In SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília R. de (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 2. ed. Campinas : Papyrus, 1993.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas : Pontes, 1996.
- PÊCHEUX, Michel. (1969). Análise automática do discurso. In GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas : Editora da Unicamp, 1997a.
- _____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas : Pontes, 1997b.
- PINHEIRO, Odette de Godoy. Entrevista: uma prática discursiva In SPINK, Mary Jane (Org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo : Cortez, 1999.
- PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos Cedes*. Campinas, n.º 24, p. 32-43, mar. 1991.
- _____. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *Educação e Sociedade*. Campinas, Ano XXI, n.º 71, p. 45-78, jul. 2000.
- PLATÃO. *A República*. Tradução de Maria Helena da R. Pereira. 7. ed. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.
- _____. *Fédon, ou da Beleza*. Tradução de Pinharanda Gomes. 5. ed. Lisboa : Guimarães, 1994.
- _____. Fédon In: *Diálogos II: Fédon - Sofista - Político*. Tradução de Jorge Paleikat e João Cruz Costa. Rio de Janeiro : Ediouro [19--].
- POSSENTI, Sírio. O dado *dado* e o dado **dado**: o dado em análise do discurso In CASTRO, Maria Fausta Pereira de (Org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas : Editora da Unicamp, p. 195-207, 1996.
- _____. O que significa "o sentido depende da enunciação"? In BRAIT, Beth (Org.) *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas : Pontes, p. 187-199, 1997a.
- _____. Sobre as noções de sentido e de efeitos de sentido. *Cadernos da F.F.C.* (número especial: Análise do Discurso). Marília, vol. 6, n.º 2, p. 1-11, 1997b.
- POTTER, Jonathan; WETHERELL, Margaret. *Discourse and Social Psychology: beyond attitudes and behaviour*. London : Sage, 1999.
- RAPLEY, Mark; ANTAKI, Charles. What do you think about...?: Generations views in an interview. *Text*. Berlin, v. 18, n.º 4, p. 587-608, 1998.
- REY, Alain (Red.). *Le micro Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert, 1988.
- RIQUEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Tradução de Constança M. César. Campinas : Papyrus, 1994 (tomo I).
- _____. *Tempo e narrativa*. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas : Papyrus, 1995 (tomo II).
- _____. *Tempo e narrativa*. Tradução de Roberto L. Ferreira. Campinas : Papyrus, 1997 (tomo III).
- _____. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil, 2001.
- ROSA, Alberto. Bartlett's psycho-anthropological project. *Culture & Psychology*. vol. 2, n.º 4, p. 355-378, 1996.
- RUBIN, David C. (Ed.). *Remembering our past: studies in autobiographical memory*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996.

- RUIZ-WERNER, Juan Martin. *Leucipo y Democrito: fragmentos*. 2. ed. Buenos Aires : Aguilar Argentina, 1970.
- SAER, Juan José. *El entenado*. Barcelona : Ediciones Destino, 1988.
- SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. Tradução de J. Oliveira Santos e A. Ambrósio de Pina. Rio de Janeiro : Nova Cultural, 1999.
- SARBIN, Theodore R. The narrative as a root metaphor for Psychology In *Narrative Psychology: the storied nature of human conduct*. London : Praeger, 1986.
- SARTRE, Jean-Paul. *Huis Clos*. Paris : Gallimard, 2000.
- SCHRAGER, Samuel. What is social in oral history? *International Journal of Oral History*. V. 4, n.º 2, p. 76-98, jun. 1983.
- SHAPIRO, H. A. *Myth into art: poet and painter in Classical Greece*. London : Routledge, 1995.
- SILVERMAN, David. *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. London : Sage, 2000.
- SIMMEL, Georg. O estrangeiro In *Georg Simmel*. Organização de Evaristo de Moraes Filho. São Paulo : Ática, p. 182-188, 1983 (Coleção: Sociologia).
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos Cedes*. Campinas, n.º 24, p. 51-65, jul. 1991.
- _____. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal In *Temas em Psicologia*. Ribeirão Preto, n.º 2, p. 11-21, 1995.
- _____. Linguagem e conhecimento na sala de aula: modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. *Anais do Encontro sobre Linguagem, Cultura e Cognição*. UFMG/FE-UNICAMP, março, 1997a.
- _____. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento In GÓES, Maria Cecília R.; SMOLKA, Ana Luiza B. (Orgs.) *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas : Papyrus, 1997b.
- _____. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educação e Sociedade*. Campinas, Ano XXI, n.º 71, p. 166-194, jul. 2000a.
- _____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*. Campinas, n.º 50, p. 26-40, 2000b.
- SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília R. de; PINO, Angel. The constitution of the subject: a persistent question In WERTSCH, James V.; DEL RÍO, Pablo; ALVAREZ, Amelia. *Sociocultural studies of mind*. Cambridge : Cambridge University Press, 1995.
- TODOROV, Tzvetan. *Poética da prosa*. Tradução de Maria de Santa Cruz. Lisboa : Edições 70, 1979.
- _____. *Mikhail Bakhtin: the dialogical principle*. Translated by Wlad Godzich. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1984.
- _____. Fictions et vérités. *L'Homme* 111-112, XXIX, n.º 3-4, p. 7-33, jui.-déc. 1989.
- TRILLET, M.; LAURENT, B. *Mémoire et amnésies*. Paris : Masson, 1988.
- VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. Organização e apresentação por Ingedore V. Koch. São Paulo : Contexto, 1992.
- VENN, Couze. The subject of Psychology In HENRIQUES, Julian *et al.* *Changing the subject*. Londres : Methuen, p. 119-152, 1984.
- VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e pensamento entre os gregos*. Tradução de Haiganuch Sarian. São Paulo : Difel, 1973.

- VIDAL-NAQUET, Pierre. Prefácio In DETIENNE, Marcel. *Os mestres da verdade na Grécia arcaica*. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro : Zahar, 1988.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Teoria e método em psicologia*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo : Martins Fontes, 1996.
- _____. *Psicologia da arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo : Martins Fontes, 1998.
- _____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo : Martins Fontes, 1999a.
- _____. *A tragédia de Hamlet: príncipe da Dinamarca*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo : Martins Fontes, 1999b.
- _____. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*. Ano XXI, n.º 71, p. 21-44, jul. 2000.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Ape, primitive man, and child: essays in the history of behavior*. Tradução de Evelyn Rossiter. London : Harvester Wheatsheaf, 1992.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo : Martins Fontes, 1989.
- _____. *A formação social da mente*. Organizadores Michael Cole *et al.* Tradução de José Cipolla Neto *et al.* 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.
- WALLON, Henri. O papel do *outro* na consciência do *eu* In WEREBE, Maria José Garcia; NADELBRULFERT, Jacqueline. *Henri Wallon*. São Paulo : Ática, 1986.
- WERTSCH, James V. *Voices of mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge : Harvard University Press, 1991.
- _____. *Vygotsky and the social formation of mind*. Fifth printing. Cambridge : Harvard University Press, 1994.
- _____. Narrative as a cultural tool for representing the past In *Mind as action*. New York : Oxford University Press, 1998.
- YATES, Frances A. *The art of memory*. Chicago : The University of Chicago Press, 1966.
- ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso In BRAIT, Beth (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas : Editora da Unicamp, p.115-128, 1997.

Anexo

Formato das transcrições

- . Os trechos transcritos das entrevistas e de registro escrito são denominados “fragmentos”. Aqueles mais utilizados nas análises estão numerados.
- . Os nomes dos sujeitos vêm abreviados pelas letras iniciais, à frente dos turnos de fala.
- . Utilizamos os seguintes símbolos:
 - (.) pausas
 - = falas imediatamente consecutivas
 - [falas simultâneas
 - [
 - [] [com algo escrito dentro] indicação de nome de pessoa ou lugar suprimido
 - [...] supressão de trechos no mesmo turno de fala
 - ... supressão de trechos com mais de um turno de fala
 - () falas inaudíveis
 - () (com algo escrito dentro) compreensão duvidosa
 - (()) gestos ou detalhes do contexto
- . Letras maiúsculas para falas em tom mais elevado.
- . Letras repetidas para falas prolongadas.
- . Palavras e trechos sublinhados na reprodução de parte de fragmentos para indicar aspectos destacados nas análises.