

# Memória, imaginação e subjetividade: imagens do outro, imagens de si

Elizabeth dos Santos Braga\*  
Ana Luíza Bustamante Smolka\*\*

## Resumo

Neste texto, enfocamos as relações entre memória, imaginação e subjetividade e analisamos, no narrar de um sujeito para um outro, como os lugares e posições ocupadas no processo enunciativo configuram um jogo de imagens que espelha a dialética eu/outro e remete a relações sociais historicamente construídas. Procuramos compreender como modos de participação nas práticas e imagens que eles refletem vão se inscrevendo na memória coletiva e discursiva, ao mesmo tempo, vivida e trabalhada por sujeitos.

*Palavras-chave:* Memória; Imagens; Posições de sujeito.

## Memory, imagination and subjectivity: I/other images

## Abstract

In this paper, we bring to discussion the relations between memory, imagination and subjectivity, inquiring about and attempting to understand: 1. how the subjects modes of participation in social practices are affected by historically constructed social images; and 2. at the same time, how they become inscribed in collective and discursive memory. Focusing our attention on the enunciations that happen in a specific situation involving teacher and student relationship, we analyse the narrative of one subject to another, showing through the analysis how the social places and positions shape the interplay of images and reflect and become reflected in the constitutive I/other dialectic and dialogical movement.

*Keywords:* Memory; Images; Subject's positions.

## No início, histórias e imagens

O lembrar e o narrar entrecruzam-se na história da humanidade e na história de cada homem. 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...). Constituímos-nos por meio das histórias contadas pelos outros a nosso respeito.

Da relação entre memória e narrativa, tão antiga quanto as primeiras sociedades humanas, também fazem parte as imagens. Nas pinturas em paredes de cavernas, nas marcas ou grafismos em rochas, nas técnicas dos oradores e dos contadores de histórias, nas canções de gesta, encontram-se imagens que evocam e mobilizam lembranças, que provocam novas imagens, que se desdobram em outras histórias.

Falando nas artes de lembrar e de narrar, pensamos em Simônides de Céos, pintor e poeta do século V a.C. que, trabalhando e argumentando sobre as relações entre a poesia e a pintura, contribui para o desenvolvimento da memória como uma técnica secularizada, uma faculdade psicológica com regras definidas. A ele é atribuída a invenção da mnemotécnica, a arte ou técnica

de imprimir *lugares* e *imagens* à memória, marcando uma virada na tradição poética (Detienne, 1988).

*Ele inferiu que pessoas desejosas de treinar esta faculdade (da memória) devem selecionar lugares e formar imagens mentais das coisas que elas desejam lembrar e guardar estas imagens nos lugares, de tal forma que a ordem dos lugares preservará a ordem das coisas, e as imagens das coisas denotarão as coisas por si mesmas, e nós empregaremos os lugares e imagens respectivamente como um bloco de cera e as letras escritas nele. (Cícero, De oratore, II, lxxxvi, 351-4, apud Yates, 1966, p. 2, trad. nossa)*

Os tratados latinos de retórica que nos alcançam – *Rhetorica ad Herennium* (compilada por um mestre anônimo de Roma entre 86 e 82 a.C.), *De oratore* (Cícero, 55 a.C.), *Institutio oratoria* (de Quintiliano, no fim do primeiro século da nossa era) – enfatizam o caráter ativo das imagens (*imagines agentes*). Segundo eles, o orador deve imaginar uma construção e situar as imagens necessárias para a memorização do discurso nos lugares que foram memorizados nessa construção; à medida que a memória dos fatos requer que sejam

Endereços para correspondência:

\* E-mail: elizabeth.braga@saofrancisco.edu.br

\*\* E-mail: asmolka@unicamp.br



restaurados, os lugares são visitados em imaginação pelo orador (Yates, 1966). Na base das regras de memorização, portanto, encontram-se imagens que compõem histórias.

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 sequência (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, 1966; Almeida, 1999). Modelos e narrativas que continuam hoje, como 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, 1999, p. 58)

Os lugares e as imagens de memória passam diante dos nossos olhos, como num filme, no belo livro de Frances Yates: os *topoi* aristotélicos, possivelmente os tópicos da dialética, passando pelas imagens astrológicas de Metrodorus de Scepsis, pelas igrejas como os melhores edifícios para formar lugares de memória (Alberto Magno), pelo Inferno de Dante ou de pinturas como as da igreja dominicana de Santa Maria Novella (século XIV), dividido em lugares de acordo com os pecados que não devem ser esquecidos (imagens dos danados), pelo teatro de Giulio Camillo, pelo sistema mágico de memória de Giordano Bruno...

### Memória e imaginação

No texto *De memoria et reminiscencia*, Aristóteles explora essa intrínseca, intensa relação. Para o filósofo, o conhecimento deriva de percepções dos sentidos, que se tornam o material da faculdade intelectual apenas depois que elas tenham sido tratadas ou trabalhadas pela faculdade da imaginação. As imagens assim formadas tornam-se o material do pensamento. A imaginação é, portanto, a faculdade intermediária entre a percepção e o pensamento. É a parte da alma responsável pela formação de imagens que torna possível o trabalho dos processos superiores de pensamento. “É impossível mesmo pensar sem uma imagem mental” (Aristóteles, *Parva Naturalia*, 449b 30). A memória seria uma coleção de quadros (*pictures*) mentais formados a partir de impressões dos sentidos, mas acrescida do elemento tempo: as imagens mentais da memória formam-se não da percepção de coisas presentes, mas de coisas passadas. “Mas a memória, mesmo dos objetos do pensamento, implica um quadro mental”

(450a 10). Para Aristóteles ela parece pertencer incidentalmente à faculdade de pensar, mas essencialmente à faculdade primária da sensação.

*É óbvio, então, que a memória pertence àquela parte da alma a que pertence a imaginação; todas as coisas que são imagináveis são essencialmente objetos de memória, aquelas que necessariamente envolvem imaginação são objetos de memória apenas incidentalmente.* (450a 20)

Na psicologia e na sociologia do século XX, autores como Bartlett, Luria, Vigotski e Halbwachs ressaltam a articulação entre a memória e outras funções psicológicas, seu caráter dinâmico e sua constituição recíproca. Para esses autores, a consciência se faz nessa inter-relação dinâmica, que só acontece pela imersão do homem na sociedade. Os experimentos de Bartlett sobre a recordação iniciam-se pela percepção e imaginação e, em suas discussões, relaciona-a 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 interação 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.

Bartlett questionava a noção de imagens mentais passivas, mantidas no cérebro de cada indivíduo. Para enfatizar o caráter ativo e relacional dos processos psicológicos, ele preferia referir-se a eles como *remembering*, *perceiving*, *imaging*, *thinking*... Ao discutir os resultados de seus 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. 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, 1977, p. 61, trad. nossa). 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. Os fatores e tendências que determinam a recordação estão, segundo ele, organizados em esquemas.<sup>1</sup> Dos “*settings* esquemáticos”<sup>2</sup> (chamados também “*formações esquemáticas*”), participam as condições sociais, bem como o caráter e o temperamento, o que, conforme Bartlett, não justifica falar de um intangível e hipotético *self* que recebe e mantém inumeráveis traços e reestimula-os quando tem necessidade.

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)

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), o que ressaltamos, pelo contrário, 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 recordação não é a re-excitação de inumeráveis traços fixos, sem vida e fragmentários. É uma reconstrução imaginativa, ou construção [...].* (Bartlett, 1977, p. 213, trad. nossa)

*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)

## Memória, imaginação e experiência

*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, 1994, p. 114)*

Do tecido de relações inescapáveis entre memórias, lembranças, imagens, participam as experiências, narradas, ouvidas, silenciadas, lembradas, esquecidas. Bosi (1944), inspirada em autores como Bergson, Halbwachs, Bartlett e Benjamin, percebe sensivelmente esse tecido na narração de lembranças de velhos, feito de vozes de grupos sociais, memória histórica e política, afeto, significado de tempos e espaços, lembranças de família, imagens e lembranças de fatos públicos... “Pensa não o pensamento, pensa a pessoa” (Vigotski, 2000, p. 33).

Para Vigotski, a memória especificamente humana é *mediada*, por instrumentos e/ou signos, pelo outro, produto das condições do desenvolvimento histórico e social. Ao tratar 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. A memorização dos adultos, segundo o autor, se dá em bases novas e superiores, através de uma forma qualitativamente superior de mediação: os signos são internalizados. A “internalização”, construto vigotskiano fundamental, refere-se à passagem dos processos, de interpessoais a intrapsicológicos, e pressupõe uma história de relação entre pessoas. 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.* (Vigotski, 2000, p. 24)

A transformação da memória 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.) (Luria, 1992; Vygotsky, 1991; Vygotsky; Luria, 1992) e, podemos dizer hoje, da *participação em práticas sociais*.



Ao pensarmos na mediação da experiência humana nos processos de memória e sua relação com a imaginação, recordamos sua obra *A imaginação e a arte na infância*. Nela Vigotski distingue duas funções da atividade criadora: a *reprodutora* ou *reprodutiva* (extremamente vinculada à nossa memória), pela qual o homem repete ou reproduz normas de conduta já criadas e elaboradas ou reaparecem rastros de antigas impressões; a *combinadora* ou *criadora*, que nos possibilita ir além da reprodução de impressões vividas por nós mesmos, com a criação de novas imagens e ações (por exemplo, quando imaginamos quadros do futuro ou quando pensamos em episódios antequíssimos da vida humana, como a pré-história): “[...] nunca vimos nada desse passado nem desse futuro, e ainda assim podemos imaginá-lo, podemos formar uma idéia, uma imagem” (Vigotskii, 1987, p. 9, trad. nossa).

A atividade combinadora, segundo Vigotski, está relacionada à experiência acumulada por toda a humanidade (compondo toda a criação do gênero humano) e à experiência de cada homem (cada criação, por mais insignificante que esta seja). Ele ilustra a forma como a fantasia combina elementos tomados da realidade com um conto de Pushkin:

*O carvalho, a corrente dourada, o gato, a canção, tudo isso existe na realidade, e só a imagem do gato sábio rondando a corrente dourada e contando contos, só a combinação desses elementos é fantasia. Pelo que se refere às imagens irreais que seguem logo: os elfos, as sereias, a cabana sobre patas de galinha, representam simplesmente uma complexa combinação de certos elementos que brinda a realidade.* (Vigotskii, 1987, p. 17, trad. nossa)

E conclui que

*[...] a atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com o qual a fantasia erige seus edifícios. Quanto mais rica a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe esta imaginação.* (Vigotskii, 1987, p. 17, trad. nossa)

A função criadora da imaginação não se restringe à combinação do que nós mesmos assimilamos de experiências passadas. As ligações que são a base da fantasia, segundo Vigotski, só são possíveis graças às experiências alheias ou sociais, graças ao que nos contaram as pessoas, os livros, os filmes, os retratos... às palavras e imagens.

*Em tal sentido a imaginação adquire uma função de suma importância na conduta e no desenvolvimento humano, convertendo-se em meio de ampliar a experiência do homem que, ao ser capaz de imaginar o que não viu, ao poder conceber baseando-se em relatos e descrições alheias o que não experimentou pessoal e diretamente, não está encerrado no estreito círculo de sua própria experiência, mas pode afastar-se muito de seus limites assimilando, com ajuda da imaginação, experiências históricas ou sociais alheias.* (Vigotskii, 1987, p. 20, trad. nossa)

O que Vigotski vai tecendo em termos dessa relação entre a experiência individual e coletiva, do rico material que constitui a experiência acumulada para a imaginação nos remete aos quadros sociais de Halbwachs, nos quais as lembranças individuais estariam inseridas. A memória coletiva, para o autor, abrange as memórias individuais, uma vez que as noções e imagens dos meios sociais dos quais fazemos parte envolvem as recordações individuais. Podemos dizer que, sob seu ponto de vista, as lembranças pessoais não se acordam com as lembranças dos outros; elas se interconstituem.

*[...] 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)

### Imagens do outro, imagens de si – jogos de imagens e posições sociais

Memórias, imagens, narrativas. Imagens da experiência, experiências imaginadas. Imagens narradas, lembranças narradas... pelos outros, para os outros, para si. As experiências tecidas de palavras e imagens, que se contam, que se tornam... memória. Coletiva, histórica. Viva e trabalhada pelos sujeitos. Sujeitos em relação.

*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. (Bakhtin, 1997a, p. 387)

Bakhtin pensa nesse movimento tenso que implica a relação do sujeito com o outro e consigo mesmo, traçando o princípio da alteridade constitutiva, segundo o qual a intersubjetividade precede a subjetividade (cf. Todorov, 1984). O "eu-para-mim" ou autoconsciência só se apreende na relação. O fundamento da consciência humana é, tanto para ele quanto para Vigotski, relacional. A imagem que tenho de mim é relacionada à imagem que os outros têm de mim. A visão e a memória do outro possibilitam, conforme Bakhtin, o "acabamento estético" do sujeito.

Esse complexo e delicado problema da relação eu/outro, articulado a reflexões sobre memória e narrativa, foi objeto de um trabalho de pesquisa (Braga, 2002), a partir de elaborações acerca da constituição social e discursiva da memória (Braga, 1997, 2000a, 2000b; Smolka, 1997, 2000a; Smolka et al., 2003). As relações entre memória, imaginação e subjetividade tornaram-se um foco de nossas indagações.

Se a arte da memória implica o trabalho com imagens e se o outro é constitutivo da imagem que eu tenho de mim mesmo, como se imbricam lembranças e imagens no narrar de um sujeito para um outro? Como os lugares ocupados pelos sujeitos marcam o que e como eles narram e lembram? Como eles vão se posicionando e se constituindo no processo de narração?

Para tratar dessas questões, retomamos o material empírico do trabalho de pesquisa realizado e dele destacamos um fragmento de uma entrevista.

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...

E: 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?

...

A: Ai, 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?

E: Sei...

A: A gente não tava acostumada com esse tipo de relação!

E: Umm, humm.

A: Ai cê chegou e falou assim: "Eu que tô te perguntando. Qualquer linha, você só tem que argumentar o porquê você escolheu essa".

E: 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? (.) 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... (Braga, 2002)

Ex-aluna e ex-professora, entrevistada e entrevistadora, falam de relações de ensino, de relações professor/aluno/conhecimento. Modos de aprender e modos de ensinar vão se entrececendo no contar da (ex-)aluna, na escuta atenta da (ex-)professora.

Hesitações, dúvidas, dificuldades de nomear mostram-se nas interrupções, nas retomadas, nos retornos, nas frases não concluídas, na busca de palavras, de concordância, de assentimento do outro, na



narrativa da ex-aluna. A ex-professora sustenta o dizer da ex-aluna nos inúmeros “*Umm, humm*” de apoio ou concordância, que funcionam como um convite à continuidade da narrativa e parecem instigar a memória: “*Então, eu lembro direitinho*”; “*Aí, você falou*”.

A narrativa da ex-aluna mostra a tensão entre o *eu-para-mim* e o *eu-para-o-outro* de que nos fala Bakhtin (1997a). Tensão marcada nos modos de dizer, relacionada à possibilidade, vontade e/ou dificuldade de contar para esse *outro*, interlocutor presente, que é o outro enquanto, personagem da história. As relações mostram-se especulares não só na troca de turnos entre as interlocutoras, mas se torna visível no interior da própria enunciação.

*“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? (Braga, 2002, grifos nossos)*

Chama a atenção nesse enunciado a mudança de pronomes e de modos de fazer referência. O sujeito que enuncia é ora narrador, ora personagem. O sujeito narrado, outro personagem, está ali, escutando, também como sujeito empírico. Até esse ponto na narrativa, a (ex-)aluna/entrevistada referia-se a si mesma como “*eu*” ou “*a gente*” (integrando o grupo de alunos); e à (ex-)professora/entrevistadora como “*você*” (ao tratar diretamente com ela) e como “*Elizabeth*” (ao falar da personagem da história). Assim, na fala da narradora, ao referir-se à própria aluna como personagem, confundem-se discursos direto e indireto. Ao final do enunciado, misturam-se os tempos verbais – “*eu pensava uma coisa assim, mas tenho que colocar aquilo que o professor quer, né?*” –, indicando a (con)fusão.

Bakhtin nos fala dos modos de apropriação do discurso de outrem. Analisa detalhadamente as formas do discurso direto e do discurso indireto na construção literária. Mostra como, no interior de um discurso ou texto, há um constante diálogo. Esse princípio do dialogismo diz respeito a relações que se estabelecem em processos discursivos que historicamente instauram e são instaurados por sujeitos. Em termos bakhtinianos, então, dizemos que outras vozes – dizeres de outros – integram o narrar da ex-aluna, no qual se mostra a dialogização interna da palavra (Bakhtin, 1997a, 1997b), tornando também explícito um jogo de imagens que ganha visibilidade num procedimento analítico: “*Eu tenho que colocar aquilo que o professor quer que você coloque*”.

Se indagarmos sobre os sujeitos dessa/nessa enunciação, vemos uma ocorrência interessante. Poderíamos pensar que o enunciado gramaticalmente correto ou pertinente seria: “*Eu (aluna) tenho que colocar aquilo que você (professora) quer que eu (aluna) coloque*”. Mas

como a enunciação acontece? Se o “*eu*” inicial refere-se à ex-aluna/entrevistada/narradora, esse “*eu*” adquire um caráter genérico em relação ao “*professor*” que, na enunciação, não deixa de remeter à presença física da ex-professora/entrevistadora. Podemos dizer que se configura assim um jogo de imagens, jogo de espelhos – professor/você; você/eu – no qual um *você* genérico desloca ou isenta o *eu* de certos dizeres, e no qual o estatuto ou a posição social de *professor* se impõe à pessoa singular, nomeada.

Ao falarmos de como as relações entre sujeitos aparecem marcadas nas formas de dizer, pensamos em como a noção de posições de sujeito no discurso, proposta por Foucault (1996, 1997) pode contribuir para a análise. Essa idéia possibilita caracterizar as relações entre o enunciado e o sujeito. Na perspectiva desse 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 (1997). Segundo ele, sentidos e sujeitos também não são dados *a priori*, mas são constituídos no discurso. O sujeito, para esse autor, é descentrado, determinado pela ideologia e pelo inconsciente. Um discurso é sempre pronunciado a partir de determinadas condições de produção, isto é, depende do lugar que o sujeito ocupa na dinâmica social e discursiva, 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.

Para Pêcheux, as formações imaginárias presentes em todo processo discursivo formam 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?" (Pêcheux, 1997, p. 83). Nesse jogo discursivo, constrói-se o referente, que também não é dado *a priori*, mas constitui-se sob determinadas condições de produção, como um *objeto imaginário*, a partir dos *pontos de vista* de um e de outro: "De que lhe falo assim? De que ele me fale assim?" (p. 84). Essas diferentes imagens, pontos de vista produzem, segundo Pêcheux, uma "*antecipação das representações do receptor*", por parte do emissor, no processo discursivo. Esse efeito de antecipação está relacionado, no enunciado em questão, às mudanças na forma de se referir a si mesmo e ao outro (do discurso), às imagens e suposições em relação às possíveis respostas e à anuência desse outro (presente).

Ao explicar que um desses elementos (eu ou outro, que ele chama de A e B) pode se tornar dominante, por regras que se estabelecem nas condições de produção, Pêcheux exemplifica, através de algumas formas de situação, sendo uma delas um professor de filosofia que se dirige a seus alunos: "Na relação pedagógica, a representação que os alunos fazem daquilo que o professor lhes designa é que domina o discurso" (p. 86). Essa representação, constitutiva do que pode ou deve ser dito, é explicitada na narrativa, na lembrança da ex-aluna, desdobrando-se, refletindo o próprio fazer discursivo no conteúdo narrado e lembrado, que também reflete o que deveria ser escrito na prova.

*Eu pensava assim: "qual será que a Elizabeth acredita para eu acreditar igual a ela para eu ser bem aceita", né? (Braga, 2002)*

Jogo de imagens que também reflete a dialética eu/outro. Na lembrança da (ex-)aluna, explicita-se um movimento de identificação com relação à (ex-)professora; ela buscava ser igual, quanto saber, conhecer, em termos de "ser bem aceita" – (re)conhecimento.

A dialética eu/outro é tratada por Wallon quando ele menciona, por exemplo, os jogos de alternância de identificação e oposição no desenvolvimento da pessoa. A imagem que o outro faz do sujeito é incorporada e forma a imagem que o sujeito faz de si próprio, inclusive em termos corporais no bebê (Wallon, 1986). Wallon elabora sobre (a metáfora d) o espelho:

*O filho de Darwin sorri à sua imagem e à do pai, avistadas no espelho. Vira-se, entretanto, muito surpreso, quando o ouve falar às suas costas. Portanto, ele ainda não sabia fazer coincidir no tempo e no espaço o aspecto refletido pelo espelho e a presença real de seu pai. (Wallon, 1995, p. 206)*

*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, 1986, p. 164, grifo do autor)*

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; são os significados e sentidos que se produzem nas relações, histórica e culturalmente estabelecidas (Pino, 1992, 2000; Smolka, 1992, 2000b).

*Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele. (Pino, 2000, p. 66, grifos do autor)*

Esse jogo de imagens, posições e relações de que nos fala Pino possibilita ampliar nosso olhar e nossas análises, fazendo-nos lembrar, inclusive, das palavras de Bakhtin:

*Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro [...]. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Bakhtin, 1992, p. 113, grifos do autor)*

## Jogos de imagens, história de relações

*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. Eu tinha até medo de escrever uma coisa, sabe? (.) É estranho... falar... pensar isso no magi... numa formação de professores, né? no magistério. (.) É complicado, eu acho. (.) Acho muito complicado. (Braga, 2002)*

Ao lembrar e narrar para a ex-professora aquilo que experienciou como aluna, a entrevistada fala de muitas relações e posições historicamente construídas. Remete, assim, a imagens de professor e de aluno enquanto funções e posições sociais. O jogo de imagens – do outro, de si – se redimensiona, à medida que a interlocução que se estabelece entre as duas mostra um



jogo especular entretecido no/pelo imaginário social. Expectativa, surpresa, receio, desconcerto, dúvida, descrença, marcam as imagens que a própria aluna faz de si (como ex-aluna) e do outro (ex-professora) nesse momento. Falando dos modos de ação predominantes nas maneiras de atuar e de formar professores, a (ex-)aluna explicita os desconfortos, ao mesmo tempo que aponta para os espaços de mudança. Reiterando o que era esperado dos papéis sociais de professor e de aluno, ela indica e comenta sobre a novidade da interação no ambiente (ainda) escolar de formação de professores.

A lembrança e o distanciamento da situação vão produzindo sentidos e sentimentos que atravessam sua fala: perplexidade, estranheza, medo. Mas com relação a quê? Por que e como se produz a estranheza?

*E é estranho... [...] pensar isso [...] numa formação de professores [...] ... 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... (Braga, 2000)*

Esses enunciados produzidos no processo de rememoração de situações em sala de aula indicam como algumas relações se estabelecem na instituição escolar, cristalizando imagens de professor e de aluno no discurso e no imaginário social. Imagens e palavras que caracterizam e fazem persistir certos modos de ser e de se comportar nesses papéis ou funções sociais.

Quando Pêcheux fala do *jogo* formado pelas imagens no processo discursivo, ele acrescenta que as formulações imaginárias resultam de processos discursivos anteriores, provenientes de outras condições de produção, que não funcionam mais, mas que deram origem a “tomadas de posição” também implícitas que asseguram a possibilidade do processo discursivo em questão.

*Por oposição à tese “fenomenológica” que colocaria à apreensão perceptiva do referente, do outro e de si mesmo como condição pré-discursiva do discurso, supomos que a percepção é sempre atravessada pelo “já ouvido” e o “já dito”, através dos quais se constitui a substância das formulações imaginárias enunciadas [...]. (Pêcheux, 1997, p. 85, grifos do autor)*

E continua, citando Ducrot, a respeito da *pressuposição* e da *implicação*:

*[A] situação de discurso, à qual remetem as pressuposições, comporta como parte integrante certos conhecimentos que o sujeito empresta a seu ouvinte. Ela concerne, pois, à imagem que se fazem uns dos outros os participantes do diálogo. (Ducrot apud Pêcheux, 1997, p. 86)*

Podemos acrescentar a essas idéias a noção de interdiscurso, ou seja, como pré-construídos próprios do discurso pedagógico que estão na memória discursiva de professores e alunos atravessam o intradiscurso.<sup>3</sup> “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, grifo do autor). 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 à repetição, transformação, reativação; ligado a outros enunciados que o precedem e o seguem.

Esses enunciados são indícios de como as relações entre sujeitos específicos se estabeleciam, mas também são ecos da história das relações e práticas sociais. Remetem-nos aos estudos de Elias (1994) sobre a permanência, a mudança e a emergência de determinados comportamentos e formas de conduta em situações de convivência social. Para o autor, as mudanças nos comportamentos, nos costumes e na constituição psíquica dos indivíduos ao longo dos séculos estão ligadas a alterações na estrutura social, formando o que ele denomina o “processo civilizador”. Enunciados como o destacado acima remetem a redes de formulações próprias do discurso pedagógico.<sup>4</sup>

O desejo de (re)conhecimento, as imagens que se formam na narração e na recordação do sujeito são indícios do funcionamento individual (da memória, da linguagem) que implica o funcionamento coletivo, discursivo, ideológico.

Na busca de (re)conhecimento, explicitada no trabalho de memória e linguagem, percebemos o quanto as palavras e as imagens do outro vão formando as palavras e as imagens do sujeito: o outro presente, o outro ausente, as parcelas dos muitos outros distantes historicamente que cada um de nós carrega em si. A apropriação de conhecimento implica modos de tornar próprio (seu) e apropriado/pertinente (para o outro), que nem sempre coincidem (Smolka, 2000b). Na história de relações escolares, os sujeitos (alunos e professores) vão se apropriando, não sem tensão, de formas de agir e dizer. Esses modos de participação nas práticas e as imagens que eles vão refletindo vão se inscrevendo na memória coletiva e discursiva.

O jogo de imagens tem uma dimensão social, cultural e histórica. Nele se inscreve o sujeito afetado pelos fios, pelos prismas da história. As imagens atuam sobre o sujeito que lembra. Nas redes de formulações, no pré-construído da língua, as palavras atuam sobre o sujeito que fala; mas não são só as imagens pré-construídas que constituem o sujeito. Elas refletem dialeticamente o trabalho dos sujeitos com/sobre as imagens, palavras, memórias.



## Notas

- <sup>1</sup> 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" (Bartlett, 1977, p. 201). Middleton e Crook (1996) analisam que o termo "organised setting" definiria bem a noção do autor, que não vê o esquema como uma característica uniforme da mente.
- <sup>2</sup> O termo "setting" é de difícil tradução para o português, implicando um conjunto de circunstâncias e condições, num contexto dinâmico de relações. Esse conceito implica a ênfase na dimensão social na obra de Bartlett, referindo-se à importância do setting social para a compreensão do funcionamento psicológico, embora haja divergência quanto ao seu peso nos diferentes momentos de sua produção.
- <sup>3</sup> 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).
- <sup>4</sup> A noção de rede de formulações (Courtine) refere-se às diferentes formulações possíveis do enunciado no inter-discurso (Maingueneau, 1997a, p. 115).

## Referências

- ALMEIDA, Milton. *Cinema arte da memória*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- ARISTÓTELES. On memory and recollection. In: \_\_\_\_\_. *Parva Naturalia*. Cambridge: Harvard University Press, 1986. (Aristotle in twenty-three volumes, 8).
- 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 Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.
- \_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997b.
- BARTLETT, Frederic Charles. *Remembering: A study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1994.
- BRAGA, Elizabeth dos Santos. Vídeo, escrita, leituras, recordações: cultura e memória na sala de aula. In: GÓES, Maria Cecília R.; SMOLKA, Ana Luiza B. (Org.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e*
- subjetivação. Campinas: Papirus, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A constituição social da memória: uma perspectiva histórico-cultural*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000a.
- \_\_\_\_\_. O trabalho com literatura: memórias e histórias. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 50, p. 84-102, 2000b.
- \_\_\_\_\_. *Memória e narrativa: da dramática constituição do sujeito social*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- DETIENNE, Marcel. *Os mestres da verdade na Grécia arcaica*. Tradução Andréa Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. (Uma história dos costumes, 1).
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Arqueologia do saber*. Tradução Luiz Neves. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- HALBWACHS, Maurice. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Presses Universitaire de France, 1952.
- \_\_\_\_\_. *Memória coletiva*. Tradução Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.
- LOFTUS, Elizabeth F. Imaginary memories. In: CONWAY, Martin A.; GATHERCOLE, Susan E.; CORNOLDI, Cesare (Ed.). *Theories of memory*. Hove: Psychology Press, 1998. v. 2, p. 135-146.
- LURIA, Alexander Romanovitch. *A construção da mente*. Tradução Marcelo B. Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997a.
- \_\_\_\_\_. *Os termos-chave da análise do discurso*. Tradução Maria Adelaide Coelho da Silva. Lisboa: Gradiva, 1997b.
- MIDDLETON, David; CROOK, Charles. Bartlett and socially ordered consciousness: A discursive perspective. *Comments on Rosa. Culture & Psychology*, London, v. 2, p. 379-396, 1996.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. (1969).
- PINO, Angel. As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 42, p. 315-327, ago. 1992.



PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 42, p. 328-335, ago. 1992.

\_\_\_\_\_. Linguagem e conhecimento na sala de aula: modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. In: ENCONTRO SOBRE LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO. *Anais...* Belo Horizonte, UFMG/FE-Unicamp, mar. 1997.

\_\_\_\_\_. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XXI, n. 71, p. 166-194, jul. 2000a.

\_\_\_\_\_. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 50, p. 26-40, 2000b.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante; LAPLANE, Adriana Liz Friszman; BRAGA, Elizabeth dos Santos. Modos de lembrar, de narrar e de escrever: um estudo sobre as condições e possibilidades de elaboração coletiva da memória. In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça Costa. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o*

sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TODOROV, Tzvetan. *Mikhail Bakhtin: The dialogical principle*. Translation Wlad Godzich. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.

VIGOSKII, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Hispanicas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. In: COLE, Michael et al. (Org.). Tradução José Cipolla Neto et al. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Ape, primitive man, and child: Essays in the history of behavior*. Tradução Evelyn Rossiter. London: Harvester Wheatsheaf, 1992.

WALLON, Henri. O papel do *outro* na consciência do *eu*. In: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. *As origens do caráter na criança*. Tradução Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

YATES, Frances A. *The art of memory*. Chicago: The University of Chicago Press, 1966.

#### Sobre as autoras:

**Elizabeth dos Santos Braga** é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com auxílio financeiro do CNPq, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade São Francisco, e pesquisadora colaboradora junto ao Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (Unicamp).

**Ana Luíza Bustamante Smolka** é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e realizou Pós-Doutorado na Clark University e na Washington University (St. Louis – EUA). É professora da Faculdade de Educação da Unicamp, no Departamento de Psicologia Educacional, e coordenadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (Unicamp).