

A TENSÃO EU/OUTRO: NO SUJEITO, NA MEMÓRIA

BRAGA, Elizabeth dos Santos – USF

GT: Psicologia da Educação / n.20

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

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

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).

Embora essa relação possa ser considerada uma relação tensa, 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 dialética na 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

¹ *Para não esquecer*, 1999.

nos movimentos deste *outro* que suas primeiras atitudes tomarão forma” (Wallon, 1986, p. 161). 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, possibilitando ao *eu* tomar posição ante o *outro*. 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 Wallon, há tanto fusão quanto oposição ao modelo. E essa relação não se refere só a crianças. O outro é concebido como um “parceiro permanente do *eu*” ao longo do desenvolvimento psíquico.

Vigotski e Bakhtin são outros autores cujas análises enfatizam a gênese do desenvolvimento nas interações sociais, com especial relevo aos processos de significação.

Vigotski formula a “lei genética do desenvolvimento cultural”, segundo a qual o psiquismo humano só emerge na relação entre pessoas, na cultura. Esse princípio o diferencia de grande parte de autores da psicologia 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” (Vigotski, 1996, p. 113).

Quando analisa as transformações das relações entre as funções psicológicas, ele as explica pelo uso de signos e instrumentos, principal traço distintivo entre homem e animal. A idéia da *mediação* na constituição humana é central na obra de Vigotski, que estendeu a noção de Engels de mediação instrumental, considerando com especial relevo a mediação pelos signos. A *internalização* é outro construto vigotskiano fundamental: 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).

Bakhtin também considera a constituição do sujeito nas relações com os outros. Realça que a consciência somente começa a operar quando os indivíduos começam a participar na textura da comunicação humana. Os 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. “A unidade real da língua que é realizada na fala [...] 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. O conceito bakhtiniano de *polifonia* diz respeito a várias vozes que compõem o enunciado, o discurso, que se constrói como um diálogo entre discursos. Múltiplas vozes, textos, discursos atravessam, perguntam e respondem uns aos outros, em geral, em uma disputa. Essas vozes são ideológica e historicamente marcadas; são independentes e conflitantes, com pontos de vista muitas vezes contraditórios.

Entre os estudos já clássicos sobre a memória humana que enfatizam a relevância dos aspectos sociais, encontram-se, além das análises de Vigotski, Luria e Bartlett, na psicologia, os trabalhos de Halbwachs (1952, 1990), na sociologia. Ele contrapõe-se aos psicólogos que explicam a memória como um conjunto de operações psíquicas e fisiológicas puramente individuais; no máximo como lembranças individuais que se acordam com as lembranças dos outros. O ato de lembrar é analisado dentro do movimento interpessoal das instituições sociais, em relação aos grupos de convívio e de referência do indivíduo. Um de seus conceitos principais é o de *memória coletiva*, na qual as memórias individuais estariam compreendidas. Ele sugere que as lembranças individuais inserem-se em “quadros sociais”, comuns aos homens de um mesmo grupo.

Na obra de Bartlett (1977), a dimensão social é também realçada. Ao discutir os resultados de seus experimentos, ele observa as transformações pelas quais passa o material recordado em função também das convenções sociais. A idéia da recordação como re-excitação de traços mnemônicos fragmentados ou como reprodução pura de eventos individuais é questionada. 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*.

A pesquisa sobre a memória na obra de Vigotski insere-se nas suas elaborações sobre as transformações das relações interfuncionais. Quando ele fala do desenvolvimento da memória ao longo da vida do ser humano, não o analisa em termos das mudanças biológicas, mas das diferentes relações que a pessoa estabelece com os signos, o que produz diferentes formas de memorizar. Assim a memorização dos adultos se dá em bases novas e superiores, através de uma forma qualitativamente superior de mediação: os signos

são *internalizados*. Essa transformação é vista como fazendo parte do desenvolvimento social, da apropriação de sistemas elaborados ao longo da história humana e da participação em práticas sociais.

Atualmente, destacam-se os trabalhos da psicologia discursiva² que têm buscado entender a organização social da recordação na conversação, a construção conjunta de versões do passado. Influenciados por Bartlett e assumindo uma abordagem pragmática de análise do discurso, os autores propõem o “modelo de ação discursiva”, segundo o qual as construções discursivas devem ser analisadas no contexto de sua ocorrência como construções situadas e ocasionadas: “[...] 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].

Levando em consideração as contribuições destacadas e tentando, como muitos desses autores, articular memória, discurso e narrativa, desenvolvemos um estudo empírico com ex-alunas do antigo curso de magistério, de uma escola da rede pública (Campinas - SP), na qual, na época (1995) a pesquisadora atuava como professora de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. Foram realizadas entrevistas numa abordagem qualitativa (Lüdke e André, 1986; Silverman, 2000) e consideraram-se 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.

Por considerarmos memória e discurso como intrinsecamente ligados – a memória como constitutivamente social, simbólica, discursiva; o discurso como “*locus* de memória” (Smolka, 2000) –, a análise do discurso configurou-se como possibilidade de análise da memória. Nesse sentido, a teoria bakhtiniana e trabalhos que seguem a vertente francesa de análise do discurso contribuíram 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 podem ser consideradas como práticas discursivas, como “acontecimentos” discursivos (Pêcheux, 1997a), ao mesmo tempo irrepitíveis e trazendo na enunciação outros discursos, outras vozes (Bakhtin, 1997a, 1997b; Foucault, 1997).

² E.g. Middleton e Edwards, 1994.

Nossas elaborações sobre a constituição de narrativas e memórias, considerando os lugares e posições ocupados pelos sujeitos que lembram e esquecem e sua participação em práticas sociais levaram-nos a indagar sobre a constituição recíproca e conflitante do *eu* e do *outro* no processo de recordação e narração.

Da tensão eu/outro: elementos para análise

O contar histórias, o lembrar o tempo passado sempre envolvem o outro. Como analisa Halbwachs, lembramos como membros de grupos, a partir de lugares que neles ocupamos. Muitas de nossas recordações nos são lembradas pelos outros. 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.

Destacamos algumas situações da entrevista³ com uma das ex-alunas, Gabriela, que havia passado em um concurso municipal e estava lecionando, pela primeira vez, para a terceira série do Ensino Fundamental. Ela queria falar um pouco do que vinha desenvolvendo e mostrar algum material. Sua narrativa traz problemas, impasses, dúvidas, angústias. A ex-professora 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.* A personagem em destaque nas histórias contadas por Gabriela é a coordenadora da escola em que ela trabalhava. Estas histórias não estão aqui explicitamente, mas perpassam todo o seu relato.

Fragmento 1

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?

³ Nos fragmentos das entrevistas, os nomes dos sujeitos vêm abreviados pelas letras iniciais, à frente dos turnos de fala. Utilizamos os seguintes símbolos: (.) pausas; [[falas simultâneas; [...] supressão de trechos no mesmo turno de fala; ... supressão de trechos com mais de um turno de fala; () falas inaudíveis; (()) gestos ou detalhes do contexto.

G: [Eu lembro.

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

...

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 quando você colocava, então, eu já sabia. Eu queria sair com a Analuísia, 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 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 medo, entendeu? Se alguém vier me perguntar () pergunta para os meus alunos como é o meu dia-a-dia.

Fragmento 2

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 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 3

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

B: Ai, meu Deus.

G: Sabe? A encenqueira?

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 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 até a criança sair de perto do lixo... lembra que ela estudou a criança... e foi trazendo pro meio do grupo... Eu lembro de tudo! (.) Entendeu? E eu pego muito isso pras minhas aulas.

Durante grande parte da entrevista, Gabriela 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, 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].

À ex-professora havia sido indicado um lugar a ser ocupado, quando Gabriela lhe disse 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” 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 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 1 e 3).

Notamos que essa identificação recíproca envolve também *oposição*, o que nos lembra o *movimento dialético da relação eu/outro* de que fala Wallon. A identificação/oposição de Gabriela em relação à ex-professora (e vice-versa) 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. Aí, “meu Deus, tenho que fazer a prova sozinho”. Aí você tentava fazer o máximo, né? (.) E quando você colocava, então, eu já sabia. Eu queria sair com a Analuísa, eu queria cair com a Audrey, eu queria cair com (.) a Tânia e nunca caía, entendeu? (fragmento 1)

lembro da primeira prova que eu fui péssima com você, [...] que eu respondi assim (.) tudo ao contrário do que era, por quê? Porque a gente não prestava atenção nas aulas

às vezes eu não entendia, então, e não levantava a mão, porque... (.) deixava. 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 3)

O enunciado destacado do fragmento 1 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?).

Nos enunciados recortados do fragmento 3, 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 (*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, 1997b, p. 77). “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].

Ainda, nas 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* 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 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 aulas (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.

A dialética de identificação/oposição entre as duas (que se encontra em outros momentos da entrevista) é marcante também no diálogo inicial do fragmento 3. A entonação de destaque e o artigo definido antes da palavra “*encrenqueira*” 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 “*encrenqueira*”, 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.

Além desse movimento analisado, atentamos para uma outra questão (com a qual ele não deixa de estar relacionado), nos fragmentos 1 e 2. É novamente a tensão, a dialética, mas desta vez relacionadas a outros *outros*: os diretamente ligados ao seu trabalho.

Como já foi mencionado, o maior *entrave* para o trabalho da Gabriela na escola, conforme relatado por ela, era 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 sentada corrigindo exercício ao invés de *dar aula* (fragmento 1), o que a desvaloriza 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) em vários trechos da narrativa como: “*quem passa na minha sala e coincide de só me ver sentada*” ... “*Se alguém vier me perguntar*” (fragmento 1); “*E eu falei para ela*” (fragmento 2). Diante dessa relação, ela invoca outros *outros* que podem atestar o seu valor (alunos, pais) como no trecho: “*pergunta para os meus alunos como é meu dia-a-dia*” (fragmento 1). Por fim, invoca o *outro supremo*: “*Deus*”.

O diálogo relatado no fragmento 2 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.*” 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 medo, entendeu?*” ... “*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 1, 2, 3) – 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 2). 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 1).⁴ E o *outro* escolhido para dar a absolvição não parece atender ao apelo; não concorda explicitamente com o que é relatado, ou apenas confirma o que foi dito.

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 (1994) sobre o crescente processo de *individualização*, de “encapsulamento do indivíduo”, e acrescentamos as de Ianni (2000), sobre o “mito do individualismo moderno” que se aguça na era do globalismo:

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”, [...]; 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.

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].

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

⁴ O verbo *policiar-se* tanto remete ao *eu*, por ser reflexivo, quanto ao *outro*, pelo sentido: o fato de eu policiar-me sempre implica o outro. E podemos dizer que há um interdiscurso com o elemento de outra “formação discursiva” (Foucault, 1997).

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”.

Da não coincidência consigo mesmo: considerações finais

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.

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”).

Os fragmentos 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.

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: “[...] *tornar 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.

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. “Para Bakhtin, ‘no fundo do homem’ nós encontramos não o *Id* mas o *outro*” (Todorov, 1984, p. 33) [Trad. nossa]. “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). 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. 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). Somos levados a pensar no drama do sujeito constituído de múltiplas vozes em constante confronto.

Referências bibliográficas

- 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.
- BARTLETT, Frederic Charles. *Remembering: a study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge : Cambridge University Press, 1977.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 6. ed. Campinas : Editora da Unicamp, 1997.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro : Zahar, 1994 (Volume 1 - Uma história dos costumes).
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Neves. 5. ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1997.
- HALBWACHS, Maurice. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Presses Universitaires de France, 1952.
- _____. *Memória coletiva*. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo : Vértice, 1990.
- HEGEL, Georg W. F. *Fenomenologia do espírito*. Tradução de Paulo Menezes. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1992.
- IANNI, Octávio. Tipos e mitos da modernidade. Palestra apresentada na *III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural*, 2000 (texto impresso cedido pelo autor).
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo : EPU, 1986.
- 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.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas : Pontes, 1997a.

_____. 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, 1997b.

SARTRE, Jean-Paul. *Huis Clos*. Paris : Gallimard, 2000.

SILVERMAN, David. *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. London : Sage, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. 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. *Mikhail Bakhtin: the dialogical principle*. Translated by Wlad Godzich. Minneapolis : University of Minnesota Press, 1984.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Teoria e método em psicologia*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo : Martins Fontes, 1996.

_____. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*. Ano XXI, n.º 71, p. 21-44, jul. 2000.

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