

**A COMPOSIÇÃO TEXTUAL DA MEMÓRIA:
ESBOÇO PARA UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE
EXERCÍCIOS ESCOLARES DE ESCRITA DE SI**

Pedro de Souza

Universidade Federal de Santa Catarina

Neste artigo, pretendo me ocupar da dimensão subjetivante e textual da memória como efeito de exercícios pedagogicamente regulados de aprendizagem. Refiro-me aos atos de aprender a produzir textos do gênero da memorialística. A título de contribuição e abertura para uma pesquisa mais ampla, trago aqui somente indicações iniciais para o estudo da memória entendida como efeitos discursivos de produção de texto e de sujeito no contexto escolar do ensino da escrita.

Inicialmente, parto de uma pequena seriação de sintomas de propostas conceituais recolhidas em dicionário, bem como de sua ressonância discursiva em determinada teoria e prática de aprendizagem. O alvo é o delineamento do processo interdiscursivo que integra tal teoria e tal prática, determinando regras que permitem correlacioná-las entre si.

Em um segundo momento, recorto um fragmento de atividade discursiva correlativa às práticas escolares de leitura e produção de textos. Nesta etapa do trabalho é que fica pontuada a hipótese de que memória, textualidade e subjetividade, para além de suas heteróclitas naturezas, estão estreitamente ligadas, tanto quanto em Freud podem estar a textura e a organicidade próprias ao aparelho psíquico¹.

Antes de entrar propriamente neste ensaio, é importante marcar a posição de onde falo. Em se tratando de Análise de

¹ GARCIA-ROZA. *Introdução à metapsicologia freudiana*, p. 62, 1991, vol. 2.

Discurso da escola francesa, só é possível falar de teoria e prática em termos ideológicos, ou seja, ultrapassando a evidência de suas imediatas relações de fundamentação e aplicação. Impõe-se a adoção do postulado que marca historicamente um dos pontos norteadores da análise de discurso proposta por Pêcheux.

Deste postulado segue que toda teoria passa por duas etapas: a do trabalho de produção discursiva de conceitos e a da experimentação desses conceitos, pela qual a prática discursiva estabelece sua coerência objetiva como ponto de mutação relativamente a outro discurso. A primeira etapa é dita empírica. Nela objetos de saber são criados e transformados e deslocados, conforme diferentes regimes de discurso.

A segunda etapa da operação ideológica de uma teoria é especulativa. Nesta, a prática discursiva reconhece nos conceitos a referência objetiva de realidades experimentadas².

Enveredando por essa trilha, a análise que proponho toma por objeto discursivo uma prática e uma teoria a ela referida em termos interdiscursivos. Abordada desse modo, a prática escolar selecionada neste trabalho deve conter, em sua dinâmica interna, a relação que um discurso entretém com outros como condição de seu aparecimento em dado tempo e lugar.

Entremeio às teorias que gravitam em torno do problema do ato subjetivo de aprender, elejo o construtivismo piagetiano como mote interdiscursivo da prática escolar que tomo para analisar. Sob a égide do interdiscurso, a proposta construtivista mapeia o lugar das tramas teóricas de onde emergem os sentidos que vinculam uma explicação conceitual a uma realidade ou objeto³.

² T. HERBERT, "Remarques à Propos d'Une Théorie Générale de l'Idéologie", Paris, 1973.

³ Idem.

Não é meu propósito desenvolver aqui a problemática crítica da formação dos conceitos, muito menos penetrar verticalmente nas polêmicas provocadas por diferentes teorias de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. O que interessa é apontar, na periferia desse campo, o princípio analítico cuja proposição é de que os conceitos não devem ser pensados como representantes de realidades a priori, algo pré-existente a que se deve aplicar um raciocínio. Conceito e realidade objetiva são, ao invés, efeitos simultâneos derivados de operações discursivas assentadas em determinadas regras enunciativas de explicação⁴.

Ao proceder a esta escolha teórica, o meu propósito é focalizar o princípio virtual das formulações construtivistas, tomado em sua fase especulativa, a saber, que os conceitos são objetos a que se chega e não dos quais se parte. Para o analista de discurso, porém, trata-se, para além do horizonte idealista, de investigar de que discursos tais ou tais conceitos são parte constitutiva.

Dado esse roteiro, minha hipótese de trabalho provém da disponibilidade de vários conceitos sob os quais o termo memória circula em diferentes práticas discursivas. À guisa de seriação, procedo primeiramente a uma especulação parcial no âmbito dos dicionários como dispositivos de referência conceitual. A metodologia procede, já que é um dos traços discursivos do trabalho com conceitos em contexto escolar, notadamente no viés construtivista.

A propósito do termo memória, pode se recortar dois eixos de conceituação, tais como as que seguem, recolhidas do Dicionário Aurélio Buarque de Holanda:

1. Capacidade Mental: *Tem boa memória.*
2. Produto de capacidade mental (vestigio, lembrança, sinal):
A memória daqueles dias;

⁴ FOUCAULT, *Arqueologia do Saber*, p. 123.

3. Dispositivo psicológico de acontecimentos ou experiências de vidas: *Da tragédia não restou memória alguma;*
4. Dispositivo ou armazenamento de fatos históricos sociais e artísticos, perpetuando o passado e o presente de uma sociedade ou de uma cultura: *Precisamos preservar a memória de nosso país;*
5. Dispositivo ou armazenamento eletrônico de dados: *Acessar a memória do computador.*

Deste primeiro conjunto de definições, pode-se depreender a utilização de ‘metáforas de armazenamento para representar a memória e a recordação’.⁵ Esta estratégia de construção conceitual é recorrente em Filosofia da Mente e Psicologia Cognitiva⁶. Seja de natureza eletrônica ou neuronal, metaforicamente a memória é associada a algo como depósito ou armazém a que se recorre em busca de objetos e vestígios a serem mobilizados pela estrutura mental.

Mas há ainda um segundo foco de aceção sobre o qual quero me deter para o desenvolvimento da reflexão que esboço aqui. Na diversidade de definições que o dicionário atribui para a palavra memória, destaco o eixo em que este termo adota, conceitualmente, formas materiais de escritura, localizáveis em práticas sociais determinadas

6. Relação, relato, narração: *Escreveu a memória da guerra.*
7. Nota diplomática, memorial: *O governo recebeu uma memória do embaixador francês.*
8. Dissertação acerca de assunto científico, literário ou artístico: *Apresentou seu memorial diante de uma banca de nove examinadores.*
9. Documento escrito que acompanha os desenhos de um projeto de urbanização, de arquitetura, de instalação: *As explicações, justificativas e critérios contidos no*

⁵ J LARROSA, “Tecnologias do eu e educação”. *O sujeito da educação*. p. 68, 1995.

⁶ Idem.

memorial descritivo não correspondem à planta do projeto.

Apresenta-se neste modo de definir a memória uma operação que visa presentificar o passado na forma de uma textualidade. Dessa forma, o termo memória designa funcionamento, demanda portanto “habilidade narrativa”⁷. Daí, de um lado, a possibilidade de conceber a memória como enunciação, escritura, e, de outro, como enunciado, texto, escrita.

Sob o viés da enunciação, a memória emerge conceitualmente em seu processo constitutivo, ou seja, na base material que a torna possível. Já na perspectiva do enunciado, a memória é concebida em seus componentes formais, a saber, nos elementos que compõem uma unidade de memória. Assim é que se pode delinear o quadro conceitual no qual a memória pode ser discursivamente abordada como objeto de aprendizagem.

Daqui para diante, prossigo minha reflexão apoiando-me em um exemplo de trabalho pedagógico com textos de memória. Retiro o exemplo de um livro didático de língua portuguesa proposto para crianças de segunda série do ciclo básico⁸. Primeiramente, analiso a atividade no que concerne à memória definida em seus componentes textuais.

A unidade é aberta com a apresentação de um texto categorizado como “texto de memória”: “**O menino e o homem**”, de Fernando Sabino. Para tipificá-lo no gênero pertinente à memorialística, a atividade proposta no livro didático em questão parte das diferenças e semelhanças observadas no confronto entre essa modalidade textual e a biografia, já estudada na unidade anterior. Desse modo, os

⁷ LARROSA, op.cit.

⁸ C.S.CARVALHO, *Construindo a escrita, leitura e interpretação de textos*, p.28-35.

alunos são orientados a comparativamente destacar os seguintes aspectos textuais constitutivos da memória:

1. estratégias de detalhamento, descrição de cenas e fatos;
2. formas de tratamento em primeira pessoa;
3. elementos de linguagem poética;
4. marcas linguísticas de literariedade;
5. estratégias de retomada, de ressignificação.

Uma vez submetido ao sistema constitutivo da memória como texto, o aluno é incitado a colocar-se em posição de leitura. A unidade do livro didático sugere que há uma beleza e sensibilidade impregnadas no texto de Sabino que não pode ser apreendido de qualquer maneira, ou em qualquer tempo e lugar.

Daí segue a proposta de uma série de tarefas indutoras de sensações e emoções, as que demarcam para a criança o seu lugar de leitor. Coloca-se música de fundo; as crianças fecham os olhos e a professora lê o texto em voz alta. Em seguida a leitura é repetida. Desta vez, os alunos abrem os olhos e sob o som da mesma música, atentam para as imagens que suscitam as coisas descritas na narração de "**O menino e o homem**" - a casa, os móveis, a cor das paredes.

Após esta tarefa, há uma terceira em que cada criança trabalha sozinha, desenhando o parágrafo considerado pessoalmente mais interessante. Na sequência, os desenhos são expostos para todos, o grupo discute observando se, entre os colegas, foram escolhidos os mesmos parágrafos e se ocorreram diferentes formas de imaginar a mesma cena.

Essa etapa de leitura individual e partilhada do texto completa-se com uma discussão aberta em que o professor atenta para o saber e a visão de mundo que emergem das crianças, destacando particularmente o que concerne às histórias de vida e às recordações de cada um.

Vê-se que esse modo de trabalhar didaticamente com o texto mobilizou a produção de narrativas orais, expondo a

criança a um dispositivo de composição textual e a uma posição de sujeito narrador de suas memórias.

Mas tal estratégia se dá apenas como passagem, não exatamente a passagem de que fala Gallo⁹, a que mobiliza a emergência da textualidade própria da escrita em ruptura com a oralidade. Falo aqui antes da passagem que constitui a posição do sujeito de memória. Trata-se do momento em que traços e vestígios de experiências inscrevem-se e traduzem-se como recordações em um dispositivo sistemático de textualidade. Memória e sujeito surgem simultaneamente mediante a exposição de indivíduos a efeitos de escritura.

Na sequência da mesma unidade em análise, o didático propõe um conjunto de cinco questões que visam à conscientização dos componentes textuais da memória:¹⁰

- 1) particularidades de palavras inerentes aos detalhes da descrição textual e da interação com o texto;
- 2) o jogo de emprego pronominal de primeira para terceira pessoa;
- 3) alteração de palavras e alternância entre personagem e narrador como fatores de transformação textual;
- 4) elementos distintivos das modalidades do texto informativo e do texto literário;
- 5) percepção de diferentes expressões lingüísticas que traduzem diferentes movimentos e sensações.

Vê-se que estas questões transformam marcas formais da língua em indicadores constitutivos do texto de memória. Em outros termos, o que adquire forma de texto nesse gênero de exercício é a própria experiência do sentir transformada em expressão escrita dos matizes de sensibilidade e das nuances de visibilidade. Neste ponto, perde-se os contornos de uma

⁹ S GALLO, 1994.

¹⁰ CARVALHO. op.cit., p. XX-XXI.

anterioridade do lembrar em relação ao dizer, ambos tornam-se traços de uma mesma ordem derivadora de textualizações.

Até aqui tratou-se da prática de objetivação tipificadora de uma modalidade textual, através de elementos já anteriormente subjetivados por experiências monitoradas de recordação. Ao reconstruir o objeto-texto, na malha dos conceitos de linguagem empiricamente construídos no contato com escritos-modelo, a criança fica dotada da capacidade de produzir seu texto de memória.

Dito de outro modo, depois de passar por uma série de procedimentos pedagógicos com vistas à apreensão e aprendizagem do que seja texto de memória, a criança encontra-se imersa em um campo de operadores de textualidade a partir dos quais pode então dar acesso em si e no outro às suas experiências de memória. Os exercícios anteriores cumprem a função de dispor os elementos mediadores e reguladores da escrita de si¹¹. Na sequência, é preciso agora fazer falar o sujeito de memória ao mesmo tempo em que ele emerge em sua escrita.

Ocorre então que o ato de memorizar não tem a ver apenas com uma espécie de seleção e ordenamento de dados de arquivo, mas com a composição do próprio arquivo. Este termo não mais deve remeter à noção de armazém, como lugar depositário exterior e anterior a qualquer formulação narrativa. Diferentemente, conforme observa-se ao longo da didática analisada, a idéia de arquivo remete ao próprio fazer-se da memória em sua dimensão textual.

Nestes termos, é possível parafrasear a concepção freudiana e propor que a relação entre memória e aparato de arquivo é diretamente proporcional à relação que Freud¹² estabelece entre memória e aparato psíquico. O aparato – aqui concebido como instância simbólica do efeito-sujeito – não precede a memória, mas lhe é concomitante. A condição de

¹¹ LARROSA, *op.cit.*, p. 70.

¹² Freud (apud Garcia-Roza, 1991:44-45).

existência desse emaranhado articula-se pelas regras de textualização que determinam o modo indissociado de relação entre as instâncias da subjetividade e da memória. Vê-se a seguir o que leva a criança a escrever e ser sujeitos de textos memoriais.

O que segue é a conclusão da atividade analisada até aqui. Agora a criança é levada a escrever, narrando a si mesma segundo as regras de certa modalidade de discurso. A estratégia escolhida é o *jogo de autógrafos*, um tipo de exercício lúdico em que, mediante a escuta de outros, a criança descobre seu próprio modo de ser sujeito e vê-se a si mesma naquilo que desconhecia das outras crianças. A realização do exercício consiste nos passos seguintes:

1. O professor distribui para cada criança uma folha contendo uma série de 30 perguntas do tipo: *Tem medo de barata? Chora quando sente saudades? Já subiu em árvore? Fica triste em dia de chuva?* Quando respondidas afirmativamente, as questões devem ser assinadas pela criança entrevistada. O desafio é colher, durante 10 ou 15 minutos de jogo, o maior número possível de assinaturas para as 30 perguntas.
2. Terminado o jogo, as crianças sentam-se ao chão e conversam sobre a atividade realizada. Para animar a partilha da experiência, o professor sugere que respondam: *Que assinaturas foram mais fáceis de conseguir? Quais as mais difíceis? Houve alguma descoberta ou surpresa sobre sentimentos e conhecimentos de algum colega?*
3. Em seguida, o professor pede para que cada criança examine quais linhas assinaria, ajudando-a a observar o conjunto de saberes, ações, pensamentos e sentimentos que fazem cada indivíduo ser o que é.
4. Cada criança escolhe um fato ou mais de sua vida e escreve um texto de memórias.

O ponto nodal desse rito de construção do eu e do texto de si é uma idéia de homem e um projeto de desenvolvimento cognitivo tomados como fundamento a priori da prática

educativa. Sob este aspecto, o princípio pedagógico, no que diz respeito à subjetividade, é elidido em suas operações constitutivas. O que funciona é a ilusão necessária do sujeito cognoscente pleno de si. Entende-se que isso é o próprio do humano em posse de sua língua.

Observe-se, na sequência de tarefas acima elencadas, o modo com que a criança correlaciona palavras e coisas ou fatos, à cata da justa expressão de experiências vividas. Cada gesto obedece a um regime discursivo cujas regras aqui aparecem nas perguntas voltadas para a produção de textos de identidade, na dramatização coletiva da busca identitária e no ato culminante da escrita de si materializada nos componentes de textualização dos atributos personológicos: qualidades pessoais, necessidades de mudança em si mesmo e busca da singularidade última do eu. Diria Larrosa, em uma análise do mesmo gênero:

"O que aprendem aí é uma gramática para a auto-interpretação e para a expressão do eu e uma gramática para a interrogação pessoal do outro. Em geral, uma gramática para a interrogação e a expressão do eu. Aprendendo os princípios subjacentes e as regras dessa gramática constrói-se uma experiência de si. A criança produz textos. Mas, ao mesmo tempo, os textos produzem a criança. O dispositivo pedagógico produz e regula ao mesmo tempo, os textos de identidade e a identidade de seus autores."¹³

Segue daí que, embora se diga, no livro didático em foco¹⁴, que o trabalho proposto não pressupõe, mas pretende desenvolver a sutileza da sensibilidade na criança, esta já vem pré-construída como efeito discursivo. Há um pressuposto dado pelas regras do discurso dando conta das condições para a criança simultaneamente apreender e expressar diferentes qualidades de sensação e de modos heterogêneos de percepção de si. As atividades didáticas com o texto mobilizam vários

¹³ LARROSA, op.cit., p.46.

¹⁴ CARVALHO, op.cit., p. XXI.

dispositivos que levam as crianças a contar a si mesmas no interior de uma determinada grade textual correspondente à escrita tipificante de textos de memória.

Referências Bibliográficas

- CARVALHO C.S.T. et alii, *Construindo a escrita, leitura e interpretação de textos*. Volume 2, livro do professor. São Paulo, Ática, 1995.
- FOUCAULT M. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, Forense.
- GARCIA-ROZA L.A. *Introdução à metapsicologia Freudiana*. Volume 2. A interpretação do sonho. Rio de Janeiro, Zahar, 1991.
- HEBERT T. *Remarques à propos d'une théorie Générale de l'Idéologie*. Paris, 1973.
- LARROSA J. "Tecnologias do Eu e Educação". *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Silva T.T. (org.). Petrópolis, Vozes, 1995, p. 35-86.