

**A CONSTITUIÇÃO DA MEMÓRIA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: IMAGENS
DE ENSINO-APRENDIZAGEM QUE ECOAM EM SEU DISCURSO E SUA
PRÁTICA**

Eliane Righi de Andrade¹

RESUMO

Neste estudo, propomos relacionar a constituição da memória dos professores em formação de língua inglesa à sua narrativa, a qual revela certos modos de subjetivação. Através da produção de narrativas de si, as quais são constituídas de fragmentos de memória que se organizam, no dizer, com uma aparente lógica, o “eu-professor” busca uma autorização para ocupar um lugar no mundo social. As representações, portanto, que o sujeito constroi de si e do mundo estão articuladas aos processos constitutivos da memória e às formações do inconsciente. Analisando a materialidade lingüística colhida em entrevistas abertas com professores de inglês em formação, procuraremos identificar e discutir alguns desses processos que emergem na narrativa do professor, realizando gestos de interpretação, amparados em algumas noções da psicanálise e da visada discursiva. Podemos concluir que a memória é um processo em construção, o qual cria novas relações significantes a cada acesso, e que, particularmente no estudo das subjetividades do professor em formação, a narrativa produzida revela representações de língua e de ensino-aprendizagem que afetam o sujeito em seu modo de ser professor e de se relacionar com a língua inglesa.

Palavras-chave: Memória. Narrativas de si. Professor de língua em formação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo geral relacionar a constituição da memória ao processo de construção de uma narrativa de si, narrativa de um eu que acredita nela se dizer, fazendo-se, portanto, sujeito. A memória seria formada a partir desses fragmentos recuperados no fio discursivo, os quais são alinhavados na narrativa de forma aparentemente linear e lógica - relacionando o interdiscurso e o intradiscurso -, embora esta coerência se perca na natureza equívoca da língua e na impossibilidade de o sujeito “se dizer” por completo.

Para a análise de aspectos constitutivos da memória e seu efeito sobre a subjetividade, partiremos de trechos de entrevistas com alunos de um curso de licenciatura dupla em Letras (inglês/português), os quais foram questionados a respeito da constituição de seu imaginário sobre a língua inglesa. Embora respondendo a uma pergunta geral do pesquisador, percebemos como seu dizer é marcado por características da narrativa, como tempo, espaço, personagens, narrador etc., dando a impressão de uma história coesa e coerente, mas que deixa escapar traços de sua identidade e da sua formação subjetiva, os quais constituem sua memória e constituirão seu modo de ser professor.

1. A CONSTITUIÇÃO DA MEMÓRIA E A CONSTRUÇÃO DE UMA NARRATIVA DE SI

Entendemos a construção da narrativa ficcional (pois trata-se de uma construção da ordem do imaginário) por uma perspectiva, primeiramente, psicanalítica. Costa (1998, p.120-121) articula o processo de inscrição do sujeito (subjetivação) - o qual sempre evoca o Outro (o grande outro de Lacan) - à construção de uma ficção de si. Essa ficção seria “o que dá suporte ao corpo, amparando-o num circuito de relações, num circuito de identidades”. Esta narrativa que o sujeito constroi de si, força-o ao encontro com o semelhante. Costa (idem, p.127) afirma, ainda, que, “a ficção é o que dá vestimenta ao Outro, que, a partir de então, não apresenta somente sua face de linguagem”, mas ganha a presença “de um corpo”, ainda que seja um “recorte ficcional sobre o real”. Daí o conceito de “verdade”, na psicanálise, distanciar-se daqueles

propostos por outras vertentes teóricas, que o atrelam à noção de verdade *de fato*, na qual se considera o oposto da verdade como impossível. Segundo a autora (COSTA, 1998, p.128), o deslocamento da questão da verdade na ficção se dá porque o sujeito só é na medida em que ele enuncia (tornando-se eu) e esta é a “sua” condição da verdade.

A ficção constituiria, portanto, a possibilidade de o sujeito contar-se, numa perspectiva histórica, atribuindo-se uma origem, daí o uso do “eu”. Esta tentativa teria como objetivo transformar algo particular em um universal, que reforçaria a ordem social regida pela razão lógico-científica, a qual se sustenta – e é autorizada – pela fala.

Levando em conta estes pressupostos teóricos da psicanálise, observamos, nas entrevistas realizadas, a construção de uma narrativa que, ao descrever o contato do sujeito com as línguas estrangeiras, revela pequenos indícios de sua subjetividade. No caso de nossos entrevistados, a narrativa constitui-se como um modo de o “eu” enunciar descrever suas experiências com as línguas, muitas vezes, reportando-se a imagens que se referem ao ensino-aprendizagem das mesmas, criando uma ficção na qual a (condição de) verdade se constitui no momento da enunciação. Dessa forma, quando um “eu” se assume na narrativa, trata-se de um outro eu, visto em outra temporalidade, como no exemplo, retirado do dizer de um dos entrevistados: *até o colégio/ eu não conseguia fazer esta distinção que.../ era uma cultura diferente/ eram pessoas diferentes/ é... eram visões diferentes... /não/ eu não tinha essa visão.*

O “eu”, ativo no presente, retoma o eu do passado na passividade. Novamente a fragmentação do sujeito está posta, a sua divisão, uma vez que, ao reconstituir sua narrativa sobre o aprender, o enunciar é (e não é, ao mesmo tempo) aquele de quem conta a história e aquele que conta a história.

Muitas vezes, nesse trajeto analítico, percebemos na narração o confronto e o conflito do sujeito, que, assumindo-se como enunciar no momento da enunciação, não é mais o mesmo daquele passado, mas, na impossibilidade de se enunciar de modo diferente, continua a falar de si como um “eu”, tentando marcar a diferença na materialidade da língua de maneira lógica, usando referências lingüísticas temporais (históricas e cronológicas) como suporte (*até o colégio/ eu não conseguia fazer esta distinção*).

Observarmos que há uma preocupação do enunciador na narrativa em estabelecer vínculos com o tempo, através de expressões que o marcam em momentos distintos (“eus” distintos) - geralmente, também, em um outro espaço -, a fim de estabelecer uma relação de pertencimento (e, ao mesmo tempo, de afastamento) e atribuir certa diferença ao (se) dizer. Essas expressões, de certa forma, se mostram como recurso para a organização da memória desse sujeito que enuncia, estabelecendo uma relação entre o *momento de ver*² (aquele do ato que é narrado em suas experiências) e um *momento de significação* (aquele ao qual o sujeito se remete de seu lugar próprio de enunciação atual). É no momento em que narra suas experiências que o sujeito lhes atribui um significado (*não/ eu não tinha essa visão*). Como coloca Costa (1998, p.20), as “referências a lugares geográficos, contextuais e relacionais” revelam que tais experiências do sujeito, embora contenham um singular, não deixam de se remeter a um “externo”, que também o constitui, procurando estabelecer uma lógica para o coletivo.

Assim, o sujeito constitui-se na heterogeneidade de um interno/externo, que se imbricam. Não se sabe o que é fora ou dentro nessa “experiência”. A posição de espectador, ao narrar sua história, coloca em questão o outro eu, aquele que também constitui o sujeito (um duplo), mas que é mostrado como externo. Segundo a autora, ainda, não há nada de mais real que a ficção, já que nosso eu é uma ficção que se constroi no lugar de um “dejeito corporal qualquer” – este da ordem do real – e que necessita do reconhecimento do Outro para ser compartilhada (tentativa de simbolização). Ao se contar, o sujeito se dá um “sentido histórico e uma referência de filiação” (idem, ibidem, p.91). A ficção do si, portanto, é necessária para construir uma autorização, um reconhecimento de si no mundo social.

Podemos concluir que, na construção de uma narrativa ficcionada, nesse caso, sobre as experiências de ensino-aprendizagem, revela-se a presença de uma “duplicação” do eu: um que conta a narrativa, num momento atual, e aquele que viveu a experiência, narrada num passado. Embora haja esta duplicação do eu, numa tentativa do “eu atual” distanciar-se do “eu passado” e, conseqüentemente, daquele passado narrado, tornando-o (de) outro, passado e presente se misturam na narrativa e no processo de construção da memória. A criação de uma ficção de si permite a esses *eus* tornarem-se *um* na narrativa, dando uma certa lógica e unidade ao que se conta. O “eu” funciona, então, como

uma produção imaginária que projeta as auto-imagens refletidas por ele e pelos outros, movendo-se de acordo com as (novas) identificações que vão sendo processadas.

No entanto, no discurso, pelo caráter equívoco da língua, o sujeito deixa escapar sua multiplicidade e o desejo que o habita. Nesses momentos de equívocidade, a narrativa deixa aflorar as formações do inconsciente, que rompem com a logicidade da língua (seja no nível lexical, sintático, fonológico, ou, ainda, na prosódia) e a desejada unidade do sujeito.

Consideramos, ainda, para essa discussão, os limites que se estabelecem entre ficção e História, uma vez que a escolha de certos “fatos” em detrimento de outros na narrativa – que fariam parte de um “pseudo-todo” – já delinea uma seleção do narrador-enunciador. Além disso, até que ponto a narração dos acontecimentos pode ser considerada “singular”, exclusiva do sujeito, dentro de uma hipotética estrutura universal já constituída e na qual o eu quer inserir-se? Concluimos, pois, que o narrador constroi uma versão para os acontecimentos, versão marcada por indícios de suas formações discursivas e também por suas formações inconscientes, as quais, involuntariamente, povoam seu dizer, inscrevem-se na sua fala, deixando marcas que sugerem momentos identificatórios singulares.

2. O PAPEL DA NARRATIVA NA CONSTITUIÇÃO DAS SUBJETIVIDADES

Se o eu, ao narrar sua vida - em nosso caso, suas experiências de ensino-aprendizagem de língua inglesa - constitui-se como sujeito e isso acontece a partir de um imaginário sócio-cultural (do Outro), ou seja, das representações constituídas e permeadas pelo olhar desse Outro, tomamos alguns estudos sobre o papel da narrativa ao longo da História, observando de que modo ela tem participado da constituição dos processos de subjetivação nas diferentes épocas. Voltaremos-nos, especificamente, para o texto de Foucault (2003), “A vida dos homens infames”, e para a leitura de “Minha vida daria um romance”, de Kehl (2001).

Primeiramente, Foucault (2003, p.221), em seu texto, comenta o papel da literatura no mundo ocidental. Contrapondo-o ao papel da fábula no mundo antigo - que seria o de narrar as coisas imaginárias - a literatura ocidental teria como objetivo produzir efeitos de verdade, colocando o cotidiano em discurso. Assim, algo que não deveria ser dito (pois pertenceria a categoria de “infâmia”, no duplo sentido, daquilo que não tem fama, não é conhecido em larga escala, e daquilo que não deve – ou não pode - ser conhecido, por ser torpe ou desonroso) passa a ser discursivizado, dando-se a conhecer e a ver. Desse modo, dá-se a voz, autoriza-se palavra, a quem não teria “espaço” (poder) para se dizer de outra forma.

Trazendo algumas discussões desse estudo para o nosso trabalho, cujo objetivo é flagrar indícios da subjetividade do professor em formação por meio da narrativa singular que constroi sobre o contato com a língua inglesa, percebemos, no desenrolar das entrevistas, que os alunos-professores se puseram a relatar diferentes fatos e sentimentos, aparentemente não relacionados a esse evento, porque a partir da narrativa é que eles passam a se dizer, a ocupar um lugar social no mundo, na história e na vida profissional. Ao abrir espaço para seu dizer “sobre” algo – sobre sua experiência com a língua inglesa/estrangeira – o entrevistado fala de si, coloca-se na ordem do discurso e constroi imagens de si e do que é ser professor.

Kehl (2001, p.89), em seu estudo sobre o romance, destaca um desejo - no sujeito do mundo ocidental - de tudo narrar, o que seria uma tentativa de dar uma lógica à vida cotidiana, fruto de uma sociedade neurótica composta por indivíduos inconformados com “a finitude de suas trajetórias individuais, obcecados por deter no tempo e na memória todos os detalhes de uma vida que não faz sentido”; ou seja, de alguma forma, há a tentativa de transformar uma vida não famosa em algo que valha a pena de ser contado, pois só assim o sujeito pode contar, ou seja, ser levado em consideração, fazendo “diferença”.

A autora ressalta que, na atualidade, a narrativa passa por um processo de transformação, priorizando o modelo do conto sobre o do romance, uma vez que o sujeito estaria liberto da “compulsão de tentar deter no tempo o movimento errático da vida podendo criar, a partir de sua falta-a-ser, uma ficção imprecisa, cheia de elipses, que suporte os enigmas em vez de tentar esclarecê-los todos.” Nosso trabalho de análise da narrativa do professor em formação busca, de certo

modo, aproximar-se da visão narrativa do conto, ao abrir-se para as suas “falhas” na narração, apontando o *nonsense* e a multiplicidade de sentidos, desfazendo a aparente unidade e o desejo da autoria exclusiva que os personagens-narradores buscam dar à sua vida e experiência, características do modelo romântico. Com isso, procuramos ressaltar a “fratura” do sujeito, a sua constituição fragmentada, que também se revela na multiplicidade dos “eus” que o constituem e que são construídos na narrativa.

A seguir, apresentamos pequenas partes da narrativa colhida na entrevista de um dos participantes (P), as quais chamaremos de recortes discursivos (RD), a partir das quais teceremos nossos comentários e questionamentos sobre a construção da memória e da narrativa sobre si influenciando os processos de constituição da subjetividade.

3. AS “FRATURAS” NO DIZER DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO

Nessa parte de nosso trabalho, dedicada mais especificamente à análise dos dizeres, retomaremos, inicialmente, a pergunta geral feita pelo pesquisador aos entrevistados, a qual gerou a produção de narrativas. Apresentaremos, na sequência, alguns recortes discursivos do dizer de um desses participantes.

Pesquisadora: Eu gostaria que você falasse um pouco sobre a língua inglesa/ como ela entrou na sua vida/ como você encarava essa língua antes de entrar na escola e/ depois/ como foram suas experiências de aprendizagem de língua inglesa já na escola

P - RD1: Eu não tive oportunidade de entrar no pré/ *porque* não tinha vaga/ *Então* a minha mãe me alfabetizou em casa/ com aquela cartilha... *Caminho Suave.../* antiga, linda/ *mas* que eu gosto dela *até hoje// Então* eu aprendi... é... identificar a escrita/ em casa/ com a minha mãe// *É... desde esse momento/* eu sempre gostei muito/ *Por quê?/ Porque* ela e meu pai liam histórias pra gente o tempo todo/ *Então* eu já gostava muito/ e... meu pai sempre escutou música em língua estrangeira/ Dificilmente ele escutava música popular brasileira/ e eu me identifiquei já/ desde já.../ *por causa da* leitura que a minha mãe fazia com a

gente/ *que* eu me encantava/ eu ficava imaginando o mundo e a melodia do som/ aquela melodia da música me chamava atenção

Partindo para algumas considerações analíticas sobre o recorte, poderíamos levantar certas questões: o que leva a aluna a descrever sua experiência em língua estrangeira a partir de sua alfabetização na língua dita materna? E a associação entre a escrita e a leitura? E a presença, logo no início de sua fala, das imagens materna e paterna? E o papel da “cartilha” nesse processo? É provável que não daremos conta, neste breve trabalho, de responder a todas essas perguntas de maneira satisfatória. No entanto, concentraremos-nos no rastreamento dos indícios discursivos articulados à questão da memória, a sua constituição e aos modos de subjetivação.

Inicialmente, gostaria de trazer alguns comentários de Rose (2001, p.162) sobre a construção de uma narrativa do eu (daquele que enuncia e se coloca no discurso como seu produtor), a qual estaria articulada às formas de agenciamento, termo utilizado também por Foucault (2001, p.132). Segundo Rose (2001), os agenciamentos ou “maquinações” - como ele os denomina também - seriam o conjunto de forças ou tecnologias que agiriam sobre o sujeito e que representariam a autoridade social, já que não é em qualquer lugar ou época que as pessoas podem ser “administradas” de uma determinada forma. Os agenciamentos, portanto, constituiriam um modo de produzir o conhecimento, de aprender (fazemos aqui alusão às “metodologias” de ensino, por exemplo), de se relacionar. Em outras palavras, o sujeito incorpora um conjunto de hábitos e determinados usos de técnicas que configuram os modos de ser e existir no mundo, os quais são delimitados pela história. Esses agenciamentos, portanto, utilizam-se das chamadas tecnologias de poder para moldar as subjetividades (FOUCAULT, 2001, p.132).

Tais formas de agenciar se produzem com o auxílio das “tecnologias da memória” (ROSE, 2001), as quais podem configurar-se como fotos, histórias familiares, documentos, relatos, cartas etc., criando uma “biografia psicológica” - e autorizada - do eu. No caso de nosso entrevistado, a memória que o sujeito evoca, particularmente na construção de um imaginário sobre a língua inglesa, se dá, entre outros fatores não mencionados, por intermédio da cartilha - que remete a uma escrita -, da leitura de histórias realizada por seus pais, constituindo-se,

assim, tipos diferentes de tecnologias de memória. Através desses recursos, o eu “recupera” fragmentos de uma memória “esquecida”, organizando-a segundo uma certa lógica, criando, assim, uma história sobre si e, nesse caso, sobre seu contato com a língua inglesa.

A memória, portanto, se organiza na narrativa e constitui-se de fragmentos selecionados pelo eu-narrador. Relacionamos esse processo à organização da própria história humana (toda a reunião de textos e discursos que a constituem), a qual é produzida através da seleção e guarda de arquivos – inúmeros discursos dispersos que são reunidos em uma certa ordem e cuja organização implica em um determinado olhar para aquilo que os constitui (FOUCAULT, 2004).

Em se tratando da narrativa aqui apresentada, podemos conferir a ela o mesmo caráter de organização do arquivo: a busca por uma linearidade e logicidade no dizer. No entanto, assim como acontece com a memória, ela se encontra assujeitada às formações inconscientes - sobre as quais o sujeito não tem controle - que vazam na e pela materialidade lingüística. Isso permite diferentes interpretações, diferentes entradas no arquivo – sempre em constituição – da memória. Assim, a narrativa se constroi como um desejo de manutenção de uma memória passada, que segue as regras de seu arquivamento, para que o sujeito tenha a fugidia sensação de ter controle sobre o que diz e, conseqüentemente, sobre a sua memória – mas essa não é consciente como imagina.

Assim, retomando o dizer do entrevistado (RD1), diferentes tecnologias da memória – cartilha, língua dita materna e estrangeira, as histórias contadas, as figuras materna e paterna – se entrelaçam, servindo como uma “causa” aparente para o entrevistado justificar porque gosta do inglês; essa relação, no entanto, lhe é completamente peculiar, parte de um imaginário constituído por ele a partir também de outros.

Observamos que o “eu” atual, que conta sua história do passado (uma história que a memória fragmentada, feita também de “esquecimentos”, selecionou), busca dar à sua narrativa uma “logicidade”, através de recursos lingüísticos (destacados em RD1), com os quais estabelece laços explicativos, causais e temporais entre os “fatos” (*porque; então; desde esse momento; por causa, etc.*). Há, por exemplo, o uso da locução temporal *até hoje*, indicando uma relação de “continuidade” que se estabelece entre os fatos do passado e os do

presente. Há, porém, equívocos nessa linearidade temporal: o enunciador usa a locução adverbial temporal *desde já* como sinônimo da locução *desde esse momento*, a qual já fora usada anteriormente. No entanto, *desde já*, usada inicialmente para descrever o momento em que o interesse pela música estrangeira é despertado em P, introduz também a leitura da mãe como fator de interesse nas línguas. A expressão *desde já* remete, portanto, ao momento precoce da infância reconstituído pelo eu no momento da enunciação, o que indica que o processo de construção da memória se dá sempre *a posteriori*.

Essa frágil lógica se perde, ainda, ao investigar a argumentação do enunciador: pelo fato de não ter feito o *pré*, P foi alfabetizada pela mãe em casa com a cartilha, ouvindo, ainda, historinhas contadas pelo pai e pela mãe, o que a fez “gostar”; mas, gostar de quê? De historinhas e/ou da(s) língua(s), já que a pergunta da entrevistadora se referia a esta(s)? Além disso, relata que, por ouvir música em língua estrangeira, passou a se identificar com ela (música e/ou língua estrangeira?), apontando, por outro lado, que foi “por causa” da *leitura* que pôde imaginar o mundo, através da *melodia da música*. Assim, os nexos lógicos que aparecem na materialidade lingüística não dão conta – afinal, a língua sempre falha – das associações de sentido que o sujeito aponta em seu dizer. Este é “atropelado” por relações que não estão contidas na linearidade do fio discursivo e que trazem à tona a presença de uma (i)lógica do inconsciente, inconsciente constituído por significantes, cujo saber o sujeito não sabe que tem (FINK, 1998, p.42).

O entrevistado retoma, no próximo recorte, a importância dos livros, das histórias (portanto, das tecnologias de memória), na constituição de seu imaginário de línguas e na constituição de sua memória sobre elas:

P - RD2: meu pai sempre teve MUITOS livros.../ muitos livros/ tanto que o primeiro livro que eu li foi Romeu e Julieta/ mas naquele falar antigo/ naquele falar bem arcaico/ quando eu tinha.../ acho que... uns 10 anos/ Porque/ na época/ hoje entendo melhor/ mas na época ele tinha a coleção do Monteiro Lobato/ mas eu não me identificava.../ achava as historinhas muito bobas/ Então eu pegava/ folheava/ achava bonitinho as figuras/ mas eu não me interessava em ler/ e fui deixando... fui deixando.../ Aí o meu pai me mostrou esse livro/ que eram quatro/

né?/ do Shakespeare/ quatro histórias/ aí eu li *Romeu e Julieta*/ gostei/ aí eu li outro/ gostei/ e outro...outro/ aí eu não parei mais/ Fui... fui... fui lendo um monte

Nos livros estão contidas histórias; ao lê-las o sujeito constitui sua própria história: a partir do Outro e da experiência dos outros. A narrativa se coloca, pois, como um espaço onde o sujeito pode se dizer como eu (passando a ser o “dono” da história). Uma possibilidade de interpretação que podemos sugerir, a partir da análise desse recorte, é que o romance parece constituir esse sujeito “neurótico” (entendido como aquele que é fruto das neuroses modernas), o qual busca sentido para tudo, não permitindo as “historinhas bobas”, o *nonsense* (o qual aparece, na narrativa de P, associado à obra de Lobato).

Por outro lado, ainda que o sujeito se constitua a partir do Outro, de olhares outros sobre si, esse outro é encarado com estranheza, pois se funda numa diferença que não é compreendida pelo sujeito racional. Vejamos o recorte a seguir:

P – RD3: Eu... aí assim... eu tava assistindo aula/ mas eu me senti irritada/ porque eu não venho desse mundo/ Na minha época/ ainda não era assim/ Respeitava professor/ pai/ mãe.../ Falava pra não correr/ não corria!/ falava pra não conversar/ não conversava!/ Eu acho que a gente não quer um monte de múmia dentro da sala de aula/ mas um limite.../ não tem mais limite!

Notamos que, na sua narrativa de professor (ela conta sobre sua passagem pela escola como professora-observadora durante o estágio obrigatório), P se coloca como alguém de “fora” (*eu não venho desse mundo*) que, embora sugira em seu dizer um movimento de mudança, condenando a presença de “um monte de múmia dentro da sala de aula”, ainda se encontra apegado a um modelo “tradicional” de aluno e interação. Ela clama pela presença de uma autoridade representada pela figura do professor, mas, ao mesmo tempo, busca uma diferença no comportamento do aluno (*não quer um monte de múmia*). Observamos, aqui, como P constroi sua narrativa remetendo a um passado perdido, mas, até certo ponto, desejado. No entanto, é um passado que não existe mais nesses moldes descritos. É a memória resgatada de um passado que,

por não poder ser mais o mesmo, também enterra a identidade primeira do sujeito, pois é impossível ser igual.

O valor atribuído à autoridade é flagrado em vários momentos do dizer de P:

P – RD4: o professor Marcos³ fala/ “Não existe... não é que há uma inversão de valores/ Não existe mais valores/ Aí a escola acumulou um monte de função/ que nem os próprios professores estão conseguindo lidar com isso

P legitima seu próprio dizer com a palavra do professor, amparando-se numa tradição, cuja ausência “explicaria” a atual situação escolar. No entanto, há a presença também de um discurso outro que se contrapõe a esta certeza e que faz parte de sua constituição subjetiva:

P- RD5: então ela [a mãe] fez uma coisa que ela não imaginava que pra gente fosse extremamente importante// Porque o meu... a minha visão de ensino/ de ir atrás/ de ir buscar/ de conhecer/ é a mesma que a minha irmã tem// a minha mãe já não fez isso com o meu irmão/ já é totalmente diferente// Ele é muito esperto/ ele é muito vivo/ assim/ ele vê uma coisa/ ele capta/ mas só aquilo/ ele não vai além// eu e minha irmã/ não/ a gente gosta de ir além/ de ir buscar

Há, na narrativa de P, um conflito sempre presente entre o igual - o que se mantém, a tradição - e o diferente - que representa a mudança e o novo. E o conflito se projeta no dizer, como a marca de uma contradição constitutiva. Enquanto ela e a irmã foram educadas da “mesma” forma, o irmão já passou por um outro processo educativo, realizado pela “mesma” mãe, mas em outro momento, portanto, por outra representação de mãe. No entanto, são as filhas que “gostam de ir além”, enquanto o irmão, embora “esperto” e “vivo”, só “capta aquilo”, ou seja, parece limitado. Portanto, concluímos, ainda que por um dizer confuso, que é possível um olhar para a educação que extrapola, uma curiosidade intrínseca, que é cultivada pelo desejo de ir além, ou seja, de exatamente romper os limites (talvez, da própria tradição): ou seja, há a pulsão de conservação e de destruição ao mesmo tempo, que comparamos à própria condição da constituição da memória.

A memória que constitui o sujeito, portanto, encontra-se esfacelada e fragmentada no inconsciente, em cadeias significantes infinitas e múltiplas, mas é projetada linearmente na narrativa que o sujeito constroi de si, amparada em laços lingüísticos lógicos de causa e consequência, mas que revela um movimento contraditório entre a busca pela repetição (de natureza conservadora) e pela transformação: o fato de o “eu” não se ver mais como era, de ter passado por mudanças que ele não sabe explicar. A narrativa, ainda que busque formatar a memória - nos “arquivos” que a constituem - deixa entrever, no interdiscurso, certas “escolhas” de natureza inconsciente, que escapam da razão logocêntrica.

CONCLUSÃO: O CARÁTER “AMBÍGUO” DA MEMÓRIA

Por essa reflexão, poderíamos sugerir que os processos referentes à memória, que se constituem no inconsciente, envolvem, ao mesmo tempo, uma pulsão pela manutenção e pela destruição, uma vez que há a tentativa de resgatar o passado para explicar o presente, mas que, ao se fazer isso, na narrativa, o passado é transformado pela visão atual do enunciador-narrador.

A memória, por esse viés, pode ser comparada a um processo de inscrição no sujeito, que “arquiva” marcas em sua subjetividade, imprimindo nela uma escrita, que se altera a cada “acesso” de leitura, remetendo a uma nova interpretação do que nela está “impresso”. As tecnologias da memória, portanto, “criam” uma possibilidade de “lembrança” de algo, mas nunca “aquele algo”, que é da ordem do real (assim como as palavras remetem a outras palavras e não a outras coisas). Assim, se a memória constitui o sujeito, mas o acesso lhe é negado pelo inconsciente, o que temos, na narrativa, via discurso, são “pistas” da formação de um arquivo múltiplo que pode, a todo momento, ser (des/re)organizado, segundo novas regras de funcionamento e arquivamento. Portanto, a memória está sempre em construção - assim como a constituição da identidade do sujeito - e deixa indícios de sua formação no discurso.

Desembaralhar os fios do discurso na análise da materialidade lingüística, desvelando a subjetividade que eles carregam, pode, muitas vezes, deflagrar a (im)possibilidade do eu - esse narrador que se pensa onisciente da história ficcional que é sua vida - de organizar seu caótico arquivo inconsciente da

memória, trazendo, no fio discursivo, as lembranças como pequenos fragmentos dessa memória constitutiva, projetando personagens, lugares, tempos em sua ficção, como se fossem fantasmas do real ao qual não terá nunca acesso, dando, dessa forma, um sentido à sua ínfima existência, transformando-a em algo digno de ser contado por um eu que se assume, no discurso, como único.

Dessa forma, o professor em formação que relata suas representações produzidas em suas experiências (e de outros) com as línguas (a materna e a estrangeira se imbricam nesse imaginário, como pudemos perceber) constroi, em seu dizer, uma imagem de si, dos outros e dos objetos com os quais interage – nesse caso, especificamente, a língua estrangeira –, trazendo à tona as escolhas e apropriações da memória, que se refletem no modo como vai apresentar essa língua ao outro (seu aluno), se relacionar com ela e ensiná-la.

THE CONSTITUTION OF THE LANGUAGE TEACHER'S MEMORY: TEACHING AND LEARNING IMAGES THAT RESOUND OVER HIS SPEECH AND PRACTICE

ABSTRACT

This paper aims to relate the language teachers' memory process to their narratives, which can reveal some ways in which their subjectivity is produced. Through their narratives, which consist of fragments of memory organized in an apparent logic, the teacher's self searches for an authorization to occupy a social place. The representations that he builds about himself and about the world are, therefore, articulated with memory processes and unconscious formations. Analyzing the linguistic materiality obtained in open interviews carried out with undergraduate English teachers, we intend to identify and discuss some of the processes that emerge from their narratives, searching for some possible interpretations, based on some psychoanalytic concepts and on a discursive perspective. We can conclude that memory is a process under construction, which can create new significant relations each time it is accessed, and, considering the studies of undergraduate language teachers' subjectivity, their narratives can

reveal some representations of language and of teaching-learning process which affect the subject, his teaching behavior and his way of facing English language.

Keywords: Memory. Self-narratives. Undergraduate language teacher.

NOTAS

- ¹ Doutora em Lingüística Aplicada (Língua Inglesa) pela Unicamp.
- ² Ambas as expressões “momento de ver” e “momento de significação” são derivações da teoria proposta por Lacan e discutida por Costa (1998) sobre o tempo lógico, aqui ressignificadas, segundo uma possível interpretação minha para uso na análise em questão.
- ³ Nome fictício atribuído ao professor citado.

REFERÊNCIAS

- COSTA, A. M. M. da. *A ficção do si mesmo: interpretação e ato em psicanálise*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.
- DUFOUR, D.-R. *A arte de reduzir as cabeças*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- FINK, B. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- _____. *Ditos e escritos IV*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2003.
- _____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2004.
- KEHL, M. R. “Minha vida daria um romance”. In Bartucci, G. *Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2001.
- ROSE, N. Inventando nossos eus. In Silva, T. T. da. *Nunca fomos humanos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.