

## Experiência e discurso como *lugares de memória*: a escola e a produção de *lugares comuns*<sup>1</sup>

Ana Luiza Bustamante Smolka\*

Resumo: Neste texto, desenvolvo uma reflexão sobre as práticas escolares e as práticas discursivas, explorando alguns sentidos de *lugares de memória* e indagando sobre as possíveis configurações de *lugares comuns*. Buscando compreender o que há de prototípico e de idiosincrático nas experiências vividas e historicamente situadas, problematizo mais detidamente a noção de experiência, discutindo a inter-constituição das dimensões individual, subjetiva e histórica, coletiva. No âmbito das contribuições de diversos autores, destaco as idéias de Vygotsky e Bakhtin com relação ao signo e à significação, como fecundas e inspiradoras para a compreensão das possibilidades e formas de memória inscritas no corpo e na linguagem. A partir das elaborações teóricas e conceituais, apresento a análise de uma situação de ensino na escola, explorando as implicações de alguns pressupostos da perspectiva teórica assumida para a interpretação do material empírico escolhido como foco de análise. Na análise, vão ganhando visibilidade as con(tra)dições da experiência, a intensidade de sentidos e a heterogeneidade do *lugar comum*.

Palavras-chave: Experiência, significação; práticas discursivas, práticas escolares; produção de sentidos, lugares de memória, lugar comum.

Abstract: In the present text, I inquire about school and discourse practices, exploring the meanings of *lieux de memoire* and asking about some possible configurations of *commonplaces* in relation to such practices. In the search for understanding what can be considered prototypical and idiosyncratic in the lived and historically situated experiences, I focus on the notion of experience, discussing the inter-constitution of its multiple dimensions – individual, subjective and historical, collective. I highlight among the diverse contributions of many different authors the ideas of Vygotsky and Bakhtin concerning signification and sign as inspiring and productive for the comprehension of the possibilities and forms of memory inscribed in people's bodies and in language. Taking such theoretical and conceptual elaborations as points of anchorage, I analyze a teaching event in a Brazilian elementary school classroom, examining the implications of these assumptions for the interpretation of the empirical material. The analysis of discourse practices in this social institution points to the conditions and contradictions of experience, the diversity and intensity of senses, and the heterogeneity of the *commonplace*.

Key words: Experience, signification; discursive practices, school practices; sense production, *lieux de memoire*, *commonplace*.

\* Faculdade de Educação da Unicamp. [asmolka@unicamp.br](mailto:asmolka@unicamp.br)

1. Uma versão preliminar deste texto foi apresentada oralmente na XXX Reunião da ANPED, Caxambu, 2005, como trabalho encomendado para o GT Alfabetização, Leitura e Escrita.

### *Lugares de memória e lugar comum*

Este ensaio tem raízes num processo de investigação que se vem realizando há vários anos e vem sendo tecido a partir de infindáveis indagações sobre as condições e as possibilidades do desenvolvimento humano; a institucionalização das práticas e a constituição dos sujeitos; o estatuto do corpo e do discurso; a significação; a memória, nas suas dimensões individual e histórica e, mais recentemente, as emoções. Tem raízes na experiência de docência e de pesquisa sobre as relações de ensino, as práticas escolares, as práticas discursivas.

Dou-me conta de questões que vão teimosamente persistindo ao longo dos anos, nas intenções e reformulações dos projetos de pesquisa, nas transformações nos modos de dizer e indagar: como as palavras afetam e (trans)formam a memória, como a memória, concebida em sua dimensão psicológica, vai sendo marcada por signos, vai se constituindo e se organizando na/pela linguagem; como a memória se inscreve nas palavras, como as práticas se inscrevem no discurso, como aquilo que se tornou objeto da fala e da emoção humana persiste ou se esvai (SMOLKA, 1995; 1997; 2000; 2004).

À medida que problematizamos questões relacionadas ao discurso e à memória, o termo *topoi* adquiriu relevância. Desde a Mnemotécnica desenvolvida pelos gregos como Arte da Memória, encontramos referência aos *lugares de memória* – imagens e palavras criadas na mente e na linguagem – como estratégias para lembrar, para organizar o discurso, para construir argumentos, para persuadir os outros. Imagens e palavras articulavam-se nos *topoi* – *lugares* que sustentavam as relações estabelecidas, as proposições, os argumentos, construídos e transmitidos socialmente. Aristóteles formalizou o termo *topoi* como recurso retórico. Os *topoi* tinham uma função extremamente relevante na Retórica e na Oratória, nas técnicas de ensino e memorização. *Topoi* eram *locais mnemônicos* na mente e na linguagem. Estavam relacionados aos modos de pensar e de falar partilhados numa comunidade. Daí podemos traçar o conceito de *tópico*, como tema específico ou assunto numa determinada forma de organização do conhecimento escolar.

Outra relevante figura de retórica no discurso – o *lugar comum* – referido por Aristóteles como máxima, tinha por função guardar uma certa generalidade, condensando imagens e palavras comumente usadas pelos oradores e comumente sustentadas pela audiência. *Lugares comuns* eram também importantes recursos estratégicos na estruturação e organização da memória artificial, não apenas em seu aspecto figurativo – lugares e imagens – mas em seu aspecto operativo – nas maneiras de dividir e compor o argumento, a fala (YATES, 1966). Esses recursos retóricos – ligados a uma maneira metafísica de conceber o mundo e o conhecimento – constituíam o que podemos chamar hoje de modos semiótico-culturais de pensar e comunicar.

Ao articular em nossos estudos as dimensões psicológica, coletiva, histórica e discursiva da memória, muitos *lugares* de memória foram emergindo e foram se explicitando alguns dos muitos *sentidos de lugares de memória* (SMOLKA, 2000; 2003). Palavras e imagens apontadas como locais mnemônicos organizadores da memória individual por autores como Simônides, Aristóteles, Agostinho, Ricci; formas de externalização da memória, a memória nas coisas, nas ações coletivas, nas comemorações, tais como ressaltadas em trabalhos como os de Pierre Nora, Leroi-Gourhan, Halbwachs; a ênfase na experiência subjetiva das lembranças, na memória *sentida*, incorporada, como aparece nas obras de Freud, Bergson, Proust; as relações entre memória e situação, memória e narrativa, memória e história, memória e práticas sociais, como mencionadas ou indicadas, de diferentes maneiras, por autores como Bartlett, no âmbito da psicologia; Elias, Bourdieu, na sociologia; Jacques Le Goff, na História; Paul Ricoeur, na Filosofia. Ainda, a busca pelas possibilidades de localização cerebral desse funcionamento mental por biólogos, médicos, neurologistas... Considerando mais especificamente o *discurso como "locus" de memória*, encontramos em Bakhtin a noção de *gêneros do discurso*, de *vozes*. Em Foucault, as noções de *formações discursivas*, de *arquivo*. A partir de Bakhtin, Ducrot retoma o conceito de *topoi*, procurando o *lugar comum* e os *feixes de sentido* que atravessam uma palavra: *memória na língua*. A partir de Foucault, Courtine e Maingueneau referem-se à *rede de formulações* como um espaço interdiscursivo que sustenta enunciados dispostos na cultura (SMOLKA, 2000).

Podemos hoje conceber um *lugar comum* emergindo e configurando-se a partir de palavras, imagens, crenças, valores, argumentos, partilhados por grupos de pessoas em diversas esferas de atividade prática e que sustentam narrativas, pressupostos, conhecimentos, (pré)conceitos, teorias, historicamente produzidos. Existem outros significados de *lugar comum*, muitas vezes confundido com o *senso comum*, caracterizado como aquilo que, sendo conhecido por todos, tornou-se trivial, banal; uma idéia ou expressão que se tornou um jargão. Vemos que tanto o sentido de *idéia partilhada* quanto o sentido de *idéia trivializada* impregnam o *lugar comum*. Como estariam relacionados esses dois movimentos ou sentidos de *lugar comum*? Como funcionam esses *lugares comuns*, essas palavras/imagens não só "presentes na mente e na linguagem", mas entranhadas nas práticas – discursivas, escolares?

Ao relacionarmos e problematizarmos memória, discurso e escola, enfocamos esta última como uma instituição social que assume e proclama como seu objetivo mais importante a transmissão e/ou a produção de conhecimento comum a todos. Como tal, ela é vista como um espaço público, *locus* de produção de práticas comuns; um *lugar comum*, *locus* de produção de *lugares comuns*. Para atingir seu objetivo, dentre as muitas formas de práticas e compreensão partilhadas, a escola organiza o conhecimento em tópicos, na medida em que trabalha com e pela

linguagem – recurso *arcaico*, persistente, eficaz, profundamente inscrito nos nossos modos formais de ensinar e aprender.

Se pensarmos na esfera da nossa atividade profissional, no âmbito de nossas práticas escolares e discursivas, damos conta de muitas expressões que soam como *lugar comum*: hoje, por exemplo, soa como um *lugar comum* dizer que se deve “conhecer a experiência do aluno”, “ensinar partindo da experiência da criança”; soa como *lugar comum* falar em interação e diálogo; falar em diferença e diversidade começa a soar como *lugar comum*; assim como dizer que “é pelo outro e pelo signo que o conhecimento se constrói”... e tantos outros *lugares comuns*.

Refletindo sobre práticas e discursos e indagando sobre a noção de *fundo comum de experiências*<sup>2</sup>, encontramos aí um instigante núcleo de investigação. O que há de prototípico e/ou idiossincrático nas experiências vividas, nas práticas compartilhadas, na interpretação dessas experiências e práticas? O que vai se tornando *lugar comum*? Como se produzem, como se caracterizam os *lugares comuns*, nas tensões entre aquilo que se apresenta como singular e o coletivamente experienciado? Perseguindo essa questão, vamos considerar aqui *experiência* enquanto um *topos* – palavra que mobiliza imagens, lembranças, conceitos, pré-conceitos, sentidos historicamente construídos, que consideramos comuns e que, achamos, sabemos o que significa. Relacionada à experiência, vamos trazer para a discussão a questão da significação e do discurso, tomando a escola como um lugar empírico de investigação.

Experiência: dimensões, sentidos

A que nos referimos quando enunciamos a palavra “experiência” no nosso cotidiano? (Experiência no singular e não adjetivada). O que essa palavra circunscreve? A que ela remete? Quais seus sentidos? O que vem à mente, o que ressoa quando falamos em “experiência”? Os sentidos das ações e dos fazeres cotidianos; os sentidos de *expertise*, de repetição e domínio da ação; as (im)possibilidades de comunicabilidade do vivido; os impactos, os afetos; as relações entre vivência e experiência vicária... integram esse *topos*.<sup>3</sup>

Um autor que tem problematizado mais recentemente o estatuto da experiência no âmbito da racionalidade clássica e moderna é Jorge Larrosa (2002; 2003). Ele tem buscado, como ele mesmo diz, reivindicar-lhe *legitimidade e dignidade* e dar-

2. Inspiração a partir de Bresciani (2000). Cf. também Certeau (1994), Orlandi (2003).

3. Lembro aqui o texto de Vygotsky (1997) ao comentar sobre a palavra (em geral) como uma espécie de *história sobre um conceito*, chegando mesmo a afirmar que a *palavra é uma obra de arte*. Um modo seu de conceber a memória na língua e a elaboração histórica do conhecimento. Modo que nos inspira na busca de compreensão das relações pensamento e linguagem, funcionamento mental.

lhe, ao mesmo tempo, *amplitude e precisão* (2003). Em seus esforços extremamente instigantes de elaboração, ele coloca em relevo o *sujeito da experiência*, argumentando sobre a qualidade existencial da experiência e afirmando que “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal ... que não pode separar-se do indivíduo concreto que o encarna” (2002, p.27). Se um acontecimento é comum a várias pessoas, a experiência é singular e irrepetível.

No âmbito dos estudos sobre o assunto, as elaborações de Larrosa inserem-se num movimento que veio tomando força ao longo do século XX, de crítica e contestação ao racionalismo, ao positivismo e ao cientificismo e que marcou tendências diversas em diferentes áreas do conhecimento: a importância do particular, do singular, do cotidiano; a sensibilidade ao outro, a diferença; a relevância da palavra do outro; a valorização das narrativas e histórias de vida... poderíamos pontuar aqui inúmeros focos/ênfases/argumentos de muitos autores, que têm caracterizado conflitos, tensões e transformações, sobretudo no âmbito das ciências humanas, no sentido de ressaltar esses valores, que também têm história.

Assim, se falar de *experiência* nos remete à cotidianidade da vida, à singularidade, aos acontecimentos e aos saberes que a vida impõe a uma pessoa, falar de *experiência* nos leva também, e ainda, aos problemas clássicos da Teoria do Conhecimento. Faz-nos colocar em perspectiva o gesto teórico de Platão, questionando a *empíria* (o conhecimento sensível), considerando-a fonte de erro, suspeitando da memória rítmica, mântica, encarnada, e privilegiando a *techné* e o *logos*, a Verdade, a Idéia. Leva-nos a (re)considerar a *experiência* como o problema e o argumento central do empirismo, quando Locke e Hume escrevem seus ensaios ressaltando a primariedade das sensações e das percepções, das associações de idéias que vão compondo o conhecimento. Remete-nos a Kant, no enfrentamento do problema da possibilidade do conhecimento objetivo: a *experiência* é um *conhecimento empírico*, uma *síntese de percepções* que não está ela mesma contida na percepção, mas que contém a unidade sintética da diversidade das mesmas numa consciência... A experiência num primeiro nível é singular, subjetiva. Num segundo nível, é uma experiência universal, objetiva. Seu valor transcende o sujeito individual. Para Kant, há uma síntese *a posteriori*, de caráter associativo, no nível da percepção, psicológica; e há uma síntese *a priori* – de caráter lógico-transcendental, que confere ao conhecimento universalidade e necessidade. Para toda a experiência e possibilidade de experiência há que contar com o entendimento, cuja função é tornar possível a representação. *Matéria da experiência* são as percepções e o conteúdo perceptivo. Mas o *fundamento da experiência* é o entendimento, no qual radica a possibilidade de representação objetiva. A experiência puramente empírica à margem do sujeito que experiencia é uma ilusão (KANT, 1968; RÁBADE, 1969). Afinal, como o sujeito sabe? Como ele sabe que sabe? Como ele sabe do saber do outro? Como ele conhece? Como, de onde vem esse saber?

O Século XIX nos traz heranças como as de Darwin, Marx, Nietzsche, Freud, dentre tantos outros pensadores. De lugares e posições diferentes eles teorizam sobre a vida e a experiência humana, vão deixando suas marcas, examinando conceitos, reformulando tensões. Ainda na passagem do século XIX para o XX, podemos traçar movimentos e tendências em que a noção de experiência se tornou importante nas elaborações teóricas. Nesse sentido, merecem destaque as perspectivas do Pragmatismo de John Dewey, nos EUA; bem como a Fenomenologia (Husserl, Heidegger, Merleau Ponty, dentre outros) e o Existencialismo (Sartre, Jaspers, dentre outros), que marcaram, de maneira contundente, o pensamento europeu – a primazia do sujeito que percebe, olha, sente o mundo e confere a esse mundo um sentido, aparece como referência central na constituição do ser e do conhecimento. Particularmente nos períodos pré, entre e pós guerras, encontramos a *existência* – o problema do ser, da consciência – colocada em questão. Existência e experiência muitas vezes se confundem.

Nesse movimento das idéias e campos de conhecimento, portanto – na História, na Antropologia, na Sociologia, na Psicologia... – o cotidiano ganha relevância e a palavra do homem comum é atribuído especial valor. Pesquisas em todos os campos passam a considerar e focar o *comum* (o trivial? o compartilhado?) nas práticas cotidianas: testemunhos, entrevistas, depoimentos, narrativas, histórias de vida, descrições etnográficas... realçam *experiências* – singulares e/ou coletivas – de vida.

Mas, se nesse movimento das idéias, olhares e escutas vão sendo orientados para o *comum* (trivial) da experiência, ou para a experiência *comum* (partilhada), o estatuto, a comunicabilidade, a própria existência de experiência aparecem como temas em debate: tanto diante do cotidiano que sufoca, quanto face à guerra que devassa, impõe-se a impossibilidade, a ausência, o deslocamento, o vazio de experiência, que marcam as condições de vida do homem moderno.

Dentre os pensadores que experienciam a guerra e destacam esse sentimento, Walter Benjamin é um autor que ressalta a narrativa como *locus* da tradição compartilhada e (re)clama, ao mesmo tempo, do declínio da experiência – *Erfahrung*. Lamentando a impossibilidade de narrar na contemporaneidade, Benjamin (1994) mostra como a pobreza de *experiência* e a ausência de *palavras comuns* apontam para a destruição de uma dimensão da experiência – *Erlebnis* – enquanto vivência, existência individual, marcada pelo silenciamento, pela solidão, pela impossibilidade de comunicação – melancolia, amargura, intensidade do sofrimento na busca de sentido da experiência humana.

De um outro ponto de vista e ancorado, como Benjamin, em alguns princípios marxistas, o historiador inglês E. Thompson problematiza e destaca a noção de experiência, a partir de seus estudos sobre as condições de trabalho e de vida e sobre a formação da classe operária na Inglaterra. Ao apresentar uma contundente crítica à posição de Althusser, ele escreve em “A Miséria da Teoria”:

A “experiência” (descobrimos) foi, em última instância, gerada na vida material, foi estruturada em termos de classes e, conseqüentemente, o “ser social” determinou a “consciência social”... As maneiras pelas quais qualquer geração viva, em qualquer “agora”, “manipula” a experiência desafiam a previsão e fogem a qualquer definição estreita da determinação... As pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos... elas também experimentam sua experiência como sentimento, e lidam com esses sentimentos na cultura... como consciência afetiva e moral (1981, p.189).

Tanto nas elaborações de Marx quanto nas de Althusser, falta o conceito de experiência, admite Thompson. E suas idéias nos fazem retomar Larrosa, como ênfase e como contraponto: como *ênfase*, no sentido de que os dois se posicionam contra o idealismo, ou subjetivismo idealista, apontando para a concretude da experiência “encarnada”, “sentida”; como *contraponto*, na medida em que diferem no modo como falam das relações sujeito/outro, pessoa/mundo. Vejamos como eles falam.

Propondo-se a explorar outras possibilidades – *mais existencial, mais estética* – de experiência, Larrosa diz:

*La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene outro ser, outra essência, que su propia existência: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, com otros. ... Tal vez por eso se trata de mantener la experiencia como una palabra y no hacer de ella um concepto... (LARROSA, conferencia *La experiencia y sus lenguajes*, 2003).*

Armadilhas da linguagem, uma vez que em seu trabalho lingüístico conceitual Larrosa nos mostra que não deixa de conceituá-la...

Com Thompson (1981), vemos uma ênfase posta na cultura:

O que descobrimos está num termo que falta: experiência humana [...] Os homens e mulheres também retornam como sujeitos [...] como pessoas que experimentam suas situações [...] e tratam essa experiência em sua consciência e sua cultura (p.182)

Ênfase que nos faz lembrar o trabalho de um outro autor, T. Eagleton, que, a partir do mesmo referencial teórico, insiste em que “a cultura é um modo especificamente humano de estar no mundo” (EAGLETON, 2005).

Analisando os significados de experiência em várias línguas, Larrosa aponta que a experiência é “o que (nos) passa, acontece, chega, sucede... É incapaz de experiência aquele que não se ex-põe” (2002, p.26). Sujeito da experiência é, assim, *território de passagem, lugar de chegada, espaço de acontecimento...*

Nas análises etimológicas da palavra, vemos as idéias de perigo, limite, fronteira, travessia... Essa contribuição nos ajuda a pensar em possíveis distinções conceituais entre os termos vivência e experiência: experiência traz os sentidos de risco, desafio, prova, tentativa, aventura, resistência... nas *raízes históricas da palavra*.

Se esses sentidos de experiência são extremamente fecundos, vale lembrar e explorar aqui pelo menos outros dois sentidos: um deles é o *enraizamento da experiência* – no sentido da *história do sujeito*. Interessante perceber como Larrosa ressalta as *raízes da palavra* experiência tanto quanto enfatiza o *sujeito* como um *lugar de passagem*. (Aqui se abre, então, uma instigante questão sobre experiência e discurso – como lugares de memória!). O outro sentido diz respeito àquilo que não só passa, mas fica, que persiste, que perdura, que reitera, que *significa...* Ao falar da memória, por exemplo, Merleau Ponty nos diz: *fica o que significa*. A questão é como compreendemos a significação. De fato, se encontramos nos mais diversos autores a relação entre experiência e entendimento, experiência e sentido, experiência e significação, o problema está, justamente, em como compreendemos e conceituamos essas relações.

Larrosa fala-nos ainda do sentido de *pathos*, de paixão, nas suas elaborações sobre a experiência, ressaltando o aspecto do sofrimento e do padecimento (ativo) do sujeito. Fala da relação *experiência e sentido* e fala, inclusive, no *sem-sentido* da experiência (2002; 2003).

Uma vez mais a questão nos remete à problemática da significação. E aqui encontramos espaço para algumas contribuições teóricas de Vygotsky e Bakhtin, que nos apresentam uma hipótese da emergência da significação na história humana. Vygotsky enfatiza a importância de se compreender a *emergência do signo na história*, isto é, de se compreender uma *história do signo* e propõe a significação como princípio, como chave para a compreensão de como a cultura, enquanto produção humana, vai se inscrevendo nos organismos, deixando marcas nos corpos. O signo produz-se nas relações entre os homens e, como produção humana, afeta os participantes nessas relações.

Só entendendo essa história – dialética da natureza – compreendemos a dimensão da afirmação de Vygotsky quando diz que o homem *percebe o mundo com sentido*. Por trás dessa afirmação há um modo de conceber a experiência humana histórica e culturalmente constituída. Vejamos como Vygotsky nos fala da experiência:

Já no texto apresentado em 24, na Conferência de Moscou, *A consciência como problema da psicologia do comportamento* (1924):



Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento baseiam-se na utilização muito ampla da experiência das gerações anteriores, ou seja, uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento. Convencionaremos chamá-la de *experiência histórica*.

Junto disso deve se situar a *experiência social*, a de outras pessoas [...] se conheço o Saara sem nunca ter saído do meu país, isso se deve ao fato de que essa experiência se origina na de outras pessoas [...] (VYGOTSKY, 1996, p.65)

Vygotsky refere-se ainda à *duplicação da experiência* pelo trabalho humano – planejamento, realização, (re)produção, transformação das ações. E afirma:

Talvez o mais importante seja que à luz desses pensamentos explica-se o desenvolvimento da consciência desde o momento em que se nasce, sua procedência da experiência [...]

*A experiência (de vida) determina a consciência [...] (1996, p.80)*

*A consciência é a experiência vivida das experiências vividas (1996, p.71)*

Mas não no sentido dos empiristas (associação) ou racionalistas (Kant). Nem no sentido de Damásio (instância dada no nível biológico, em complexificação). Como, então?

Numa coletânea organizada por Van der Veer e Valsiner (1994), encontramos uma palestra proferida por Vygotsky e publicada em russo por M. Levina. O título atribuído ao texto pelos organizadores, *O problema do meio (The problem of environment)*, mostra os argumentos de Vygotsky na problematização e compreensão das relações constitutivas entre indivíduo e meio.

É falando das relações com/no meio que Vygotsky destaca a *perezhivanie*, isto é, a experiência, sentimento, experiência emocional, aquilo que se vai fazendo enquanto formação da personalidade, que se repete uma e outra vez, que implica o entretencimento do funcionamento mental e das emoções em modos socialmente constituídos de os indivíduos estarem no mundo. Experiência é resultante daquilo que impacta e é *compreendido, significado*, pela pessoa. Há um aspecto compreensivo, apreciativo, valorativo nos *sentidos* da situação vivida. Não existe experiência sem significação. (E poderíamos aqui perguntar: aproxima-se da noção de entendimento de Kant? O que mudou?). Falar de experiência é falar de corpo/sujeito afetado pelo outro/signo (posição bem distinta do racionalismo de Kant ou do empirismo de Locke ou Hume). É falar da vida impregnada de *sentido*. E aqui, podemos novamente polemizar com Larrosa: o “sem sentido” de que ele nos fala é *significativo*. Não se esgota num “vazio” do sujeito, mas produz-se, enquanto

significação, nas condições históricas da existência humana (ou seja, *faz sentido* na sua ausência e negatividade).

Na raiz da experiência, o outro. Esse é o princípio da natureza social do desenvolvimento humano de Vygotsky, da alteridade constitutiva de Bakhtin. Na raiz da experiência, o signo, aquilo que se produz na relação com o outro, que afeta os participantes na relação, que redimensiona e transforma a atividade humana, que vai possibilitando a produção de *sentidos*.

Na raiz da experiência, então, encontramos outros *topoi*: significação, sentido.

As contribuições de Vygotsky e Bakhtin (e poderíamos mencionar também Wallon) ajudam-nos a compreender a polissemia da palavra *sentido*, que envolve e condensa múltiplas dimensões em tensão dialética, interconstitutiva: sentido relacionado à sensibilidade orgânica, às sensações; sentido relacionado às emoções e aos sentimentos; sentido relacionado à direção e orientação das (inter)ações; sentido relacionado à razão, à significação. É na tessitura dessas dimensões que signos se produzem, sempre em “*relação a*” – outros e algo. Os sentidos emergem como resultantes dessas relações.

Dialética: a *sensibilidade* orgânica e as *sensações* vão se tornando *significativas*, na medida em que os corpos/sujeitos se afetam e produzem efeitos/afetos uns nos outros; as *emoções* vão se (trans)formando e os *sentimentos* vão sendo forjados, relacionados à possibilidade de *significação* (produção de signos) e constituição do funcionamento mental e do conhecimento pela *linguagem* (lógica, razão – *logos*); as *direções* e *orientações* das (inter)ações (de quem, para quem, para o que e como as ações se dirigem) *significam*, relacionadas ao movimento, situação e posições dos sujeitos no espaço e no tempo (história). (SMOLKA, 2005)<sup>4</sup>.

A concepção de signo, de significação, vai fazendo diferença. E essa diferença pode ser explicitada, por exemplo, em diálogo com Paul Connerton (1989), a partir de seu belíssimo texto sobre a memória incorporada. Diz o autor:

All habits are affective dispositions... predisposition formed through the frequent repetition of a number of specific acts is an intimate and fundamental part of ourselves ... They are more than a disposition... they form a practice... Postures and movements which are habit memories become sedimented into bodily conformation... Habit is not just a sign. Embodied experience, of which habitual practices form

4. Em trabalhos anteriores, busquei aprofundar os estudos e adensar a argumentação com relação à significação enquanto produção de signos e sentidos (SMOLKA, 1997). Tenho discutido em vários momentos o princípio da significação, fazendo uma releitura e uma análise do exemplo prototípico de Vygotsky, do gesto de apontar (SMOLKA, 2005; 2006); a transformação do sinal em gesto pela participação/mediação do outro; a complexificação do gesto e a constituição histórica da palavra, que se torna um acontecimento irreversível (SMOLKA, 2004).

a significant part, has recently been subjected to a cognitive imperialism and interpreted in terms of a linguistic model of meaning. Society, made in the image and likeness of language assumes the role of endowing with meaning the physical bodies and behaviour of individuals. The body, *reduced to the status of a sign*, signifies by virtue of being a highly adaptable vehicle for the expression of mental categories (1989, p.93, 94, 95, grifo meu).

Nossa concepção de *signo*, elaborada a partir das contribuições de Vygotsky e Bakhtin, é radicalmente diferente (SMOLKA, 2004; 2005; PINO, 2005). É precisamente a possibilidade de significação, de produção de signos e sentidos, que redimensiona o organismo e dá a ele um novo estatuto. O corpo, como signo, tem estatuto de sujeito, condensa palavras e gestos, práticas e sentidos historicamente produzidos. Nesse corpo/signo é possível a experiência humana singularizada/generalizada. A ênfase é posta então nas tensões que o corpo – significativo – condensa: as marcas da cultura, da história, do outro, no corpo, no sujeito; mas também a singularidade do sujeito na elaboração de uma síntese.

Discurso e experiência na escola: produção de sentidos e *lugares comuns*

A partir das discussões teóricas e conceituais apresentadas até aqui, em que enfocamos as noções de *lugares de memória*, *lugar comum* e as dimensões de *experiência*, propomo-nos a fazer agora um exercício analítico, buscando articulá-los e elaborá-los nas interpretações do material empírico de nossa pesquisa em andamento.

Ao privilegiarmos a escola como um lugar de investigação, várias questões têm nos mobilizado, dentre as quais destacamos: 1. O que (não) acontece na sala de aula: quando é quase impossível dar aula; quando a escola não faz parte ou não integra a experiência dos alunos; ou *como* a escola integra essa experiência; 2. As reclamações quase unânimes de professores, que se vão tornando cada vez mais *lugar comum* – “os alunos não respeitam, não escutam; não querem nada, saem da sala, batem a porta; sobem nas carteiras, xingam, dizem palavrões”; 3. A premência de buscar compreender os *sentidos* da *experiência* na escola enquanto instituição social na contemporaneidade.

O material empírico, aqui tomado como um possível *locus* de indagação e análise, faz parte dos registros de nossa experiência como pesquisadores em uma escola pública de ensino fundamental. Há vários anos, e de diversas formas, vimos acompanhando o trabalho de professores que atuam nessa escola. Mais recentemente, pudemos participar do desenvolvimento de um projeto conjunto com uma turma de 6ª. série. A professora de português dessa turma tem mais de trinta anos de experiência de ensino. Junto com ela iniciamos um projeto de pro-

dução de textos na sala de informática, com o objetivo de ensinar aos alunos o manejo do equipamento, ao mesmo tempo em que viabilizávamos novas formas de trabalho com a escrita na escola. Essa proposta apresentou-se como uma instância de negociação e barganha com os alunos, que vinham sistematicamente rechaçando qualquer proposta de produção de textos apresentada pela professora. Solicitados, por exemplo, a criar personagens e escrever um texto sobre heróis em quadrinhos, os alunos manifestaram diferentes reações: desde acatar com displicência a tarefa, até demonstrar dúvida, incompreensão, alheamento, desdém, ironia, indignação, revolta.

Durante a apresentação da proposta pela professora, Jota comenta e ri:

- Olha! A dona tá falando sozinha!

E pouco depois:

- Meu herói, meu herói! Meu herói é a Tiazinha, dona!

Ao tentar conversar com os alunos sobre a sistemática recusa às propostas, a professora ouviu desse mesmo aluno:

- Não quero ficar fazendo essas historinhas! É sempre a mesma merda! Quero escrever coisas importantes... coisas que acontecem no mundo.

Poderíamos indagar sobre o que há de (in)comum – ao mesmo tempo, de prototípico e de idiossincrático – nesse acontecimento em sala de aula. A criação de personagens e a caracterização de heróis compõem um *tópico* que integra o currículo de Língua Portuguesa da 6ª série do ensino fundamental e adquire contornos específicos nas relações concretas que se estabelecem na sala de aula. Na proposta da professora, vemos a *intenção* de trabalhar a produção de texto e imagem como objetos de conhecimento, a partir de um modo de produção/produto atual, acessível (?), contemporâneo (mas não tanto). Vemos a *suposição* de que a proposta interessasse aos alunos. Vemos na sua atitude a *disposição* de conversar com os alunos, quando mais uma proposta parece fracassar.

No entanto, na referida situação, podemos ver também como a proposta da professora não coincide com a expectativa do aluno; como a resposta do aluno se contrapõe às formas de ensinar da professora. Os lugares, as posições sociais, institucionais, as histórias, os modos de dizer, os valores... vão se explicitando nas *não-coincidências*<sup>5</sup> que se tornam visíveis. Muitas vezes, chamamos essas não-

5. Em palestra no COLE/05 e em Smolka (2006) explorei um pouco a idéia das *não-coincidências* como uma questão menosprezada nas leituras dos textos de Vygotsky, e vou mencioná-la brevemente aqui para tentar problematizá-las em relação ao *lugar comum*.

coincidências de diversidade, de diferenças. No interior dessas diferenças, as imagens, os conceitos, os sentidos de *herói* não coincidem. Uma atividade que parecia trivial, comum – criação de personagens, histórias em quadrinhos – aparece como lugar de tensão e não-coincidências<sup>6</sup>.

Na fala do aluno, entrevêm-se as imagens que ele tem da tarefa escolar (repetição, monotonia), do ensino e do conhecimento da língua (como totalmente irrelevantes). Em seus modos de dizer, algo se mostra subvertendo o gênero de discurso (escolar), produzindo os efeitos de afronta e ironia; algo que desregula as imagens e posições sociais – convencionalizadas, historicamente estabilizadas – de professor e aluno.

A enunciação de Jota explicita sua recusa em ouvir, mesmo escutando, a voz da professora. Sem poder escapar à trama enunciativa, Jota convoca um interlocutor de caráter geral (um *terceiro*, em termos bakhtinianos) – *Olha!* –, afirmando sua resistência à palavra alheia: *A dona tá falando sozinha!*. Ele rechaça e desloca o lugar de autoridade da professora, marcando uma posição de distanciamento, como se essa palavra não o atingisse.

Mas de fato, é a ela – palavra do professor – que ele replica. E é ainda na forma de réplica à palavra da professora que a fala do aluno mostra como a própria palavra/conceito de herói aparece como um *lugar comum* (a ambos, a muitos; de domínio público) que possibilita a (ir)reverência. Ou seja, é trabalhando a própria língua que o aluno reverte – e a palavra/signo reflete e refrata – os sentidos de herói. Se o espaço – físico/simbólico – da escola e da sala de aula se configura como espaço público, lugar de convivência cotidiano, habitual, é a própria *língua*, a própria *palavra*, que se destaca como *locus* de concentração das diferenças, das divergências: arena de luta, onde conflituam valores de orientação contraditória (BAKHTIN, 1981).

Desse modo, é a *palavra* – herói – no seu caráter polissêmico, que catalisa e mobiliza imagens e sentidos possíveis: heróis gregos, super-heróis, heróis das HQ. Heróis que se rechaçam, ressaltam-se, aproximam-se, às vezes se confundem. Macunaíma, herói brasileiro, sem nenhum caráter, de Mário de Andrade. O homem ordinário, herói comum, de Certeau. Rapaz comum, dos Racionais MC; Mano Brown, autor, herói. Marginal, herói, de Hélio Oiticica... Herói hoje pode ser

6. Outras não-coincidências foram ganhando visibilidade em nossas análises. Não-coincidências de caráter intrínseco, ou seja, aquelas internas às próprias palavras, ao funcionamento do discurso. Não-coincidências que dizem respeito à constituição e à dinâmica da própria significação. Bakhtin (1981) nos fala da *dialética interna do signo*. Vygotsky (1996) pontua inúmeras *não-coincidências*: “O significado não é igual à palavra, nem é igual ao pensamento. Esta não identidade pode ser verificada na não coincidência das linhas de evolução. A lógica e a gramática não coincidem. A gramática da fala não coincide com a do pensamento. Existe uma falta de coincidência entre os aspectos semiótico e fásico da fala”. Com relação a essa temática, lembramos também as elaborações de Jacqueline Authier (1998), sobre as não-coincidências enunciativas.

qualquer um. Professor já foi herói. Herói hoje: nem deus, nem musa. Ou *musa*, sim, em outras imagens, outros sentidos: *Tiazinha* é proclamada musa, heroína, personagem da mídia, símbolo sexual; imagem produzida e divulgada, tornada visível, de carne e osso. *Tiazinha*: movimento exemplar de deslocamento, oposição e restrição dos sentidos de herói. *Herói* – palavra, imagem – condensa feixes de incontáveis sentidos. Memória discursiva, marcas da história, da cultura, na língua.

Mas se a disputa em torno da proposta, das imagens e sentidos de herói se acirra, é ainda o aluno que aponta para a possibilidade e importância de outros dizeres, para a relevância de outros assuntos: “Não quero ficar fazendo essas historinhas! É sempre a mesma merda! Quero escrever coisas importantes ... coisas que acontecem no mundo”. E que mundo é esse do qual o aluno quer falar? Que coisas são essas que acontecem no mundo e que aparecem a ele como importantes?

Vivenciando com a professora o espaço da sala de aula, pudemos retomar a fala desse aluno, indagando sobre o que ele gostaria de escrever. Aprendendo a lidar com o computador na sala de informática, esse aluno produziu o seguinte texto:

Gostaria que no mundo tivesse menos drogas, menos morte e que o Lula desse mais abrigos para os pobres e todos os meses desse roupas e comidas. Colocasse mais policias nas ruas para pega essa pessoas que fica fumando nas ruas e que fica vendendo porcariadas para outras pessoas. E que houvesse mais empregos para as pessoas que estao desempregadas, para eles poder sustentar suas familias por que tem muitas familias que estao passando fome por que não tem emprego para poder se alimentar, eu já vi muitas pessoas que passam fome e passam frio, que se cobrem com jornal para não passar frio mais mesmo assim eles passam frio. Eu gostaria que asfaltasse todos os bairros. Eu tambem queria que os homens não acabassem com a natureza por que sem a natureza como vai ser do mundo, sem a natureza e o que vai ser de nois e dela tambem.

Fim

Assinado J.

O adolescente que, revoltado com as tarefas escolares, esbraveja com a professora e explicita seu interesse em “escrever sobre o mundo”, demanda e reivindica alguns direitos básicos: fala da pobreza, do desemprego, da violência, das condições de vida. Coisas do dia-a-dia, presentes na rua, na mídia, nos lares, nas mentes. O mundo que se mostra nesse texto não é o mundo do maravilhamento, das possibilidades e poderes do conhecimento humano (dito científico). Trata-se de (uma forma de) um conhecimento que tem sido, muitas vezes, desprezado na/pela escola. Ou de outro modo, trata-se de um âmbito da experiência que não se torna objeto de conhecimento, de estudo, de análise na escola. É o mundo da

*experiência* vivida, restrita, restringida, circunscrita à premência das carências...

Se o texto remete à experiência, ele transcende a situação imediata da sala de aula, extrapola a interação professor/aluno, convoca outros interlocutores, aponta para um auditório social mais amplo. De um certo ponto de vista, Jota fala de um *lugar comum*: fala da experiência *de* muitos, fala *por* muitos. O que diz não traz novidades. Reitera o já dito, o já conhecido, o amplamente divulgado. Também nesse sentido o que ele fala/escreve é um *lugar comum*. O texto faz ressoar uma *voz comum*, da qual Jota participa trazendo algumas marcas e contornos de subjetividade – sensibilidade (mostra-se afetado pelo (frio do) outro; “sente” o frio do outro), solidariedade (reivindica pelo outro): “(Eu) gostaria... Eu queria... Eu já vi que mesmo assim eles passam frio.”

Considerando-se o lugar de produção do texto – a instituição escolar – Jota fala da posição de aluno. Considerando-se a idade (15 anos) e a série em que se encontra (6<sup>a</sup>), Jota, como um aluno repetente, faz-nos lembrar dos *excluídos do interior*, de Bourdieu. Alto, magro, moreno, usando boné, brincos, óculos espelhados, vive num jogo de sedução com as meninas, mostra-se carinhoso, apaixonado (passa uma aula de artes inteira concentrado, desenhando corações). Pela vivência dos problemas do bairro, da cidade, podemos dizer que fala como cidadão.

Interessante perceber como se opera aqui o que Bourdieu (1998) chama *efeito de lugar*, que se produz entretecido na trama das condições e relações sociais e se impõe à interpretação do texto. Integrando a comunidade de um bairro pobre de periferia, Jota fala desse lugar, marcando uma distinção em relação àqueles ainda mais pobres: “mas mesmo assim ‘eles’ passam frio... estão desempregados...” Esses lugares e posições sociais *significam*, produzem *sentidos* em seu texto. Mas não só. Outros textos também repercutem e se entretecem, numa trama intertextual, ao texto de Jota. Retomemos seu texto:

Que o mundo tivesse menos drogas  
Que o Lula desse mais abrigos  
Que colocasse mais policias  
Que houvesse mais empregos  
Que as pessoas não passassem frio e fome  
Que asfaltasse os bairros  
Que não acabassem com a natureza...

As “demandas” de Jota parecem, de alguma forma, coincidir com as 8 *Metas para o milênio* anunciadas pela ONU. Uma certa análise poderia apontar, inclusive, para o fato de o dizer do aluno repetir ou parafrasear as metas formuladas pela ONU (das quais destaco quatro).

1. *Acabar com a fome e a miséria*
2. *Educação básica para todos*
3. Promover a igualdade entre os sexos
4. Reduzir a mortalidade infantil
5. Melhorar a saúde da gestante
6. Combater a aids, a malária e outras doenças
7. *Qualidade de vida e respeito ao meio ambiente*
8. *Todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento*

Mas os contextos, as condições de produção, os “sentidos” da formulação das metas e da enunciação do aluno se distinguem: enquanto o anúncio das metas remete a um objetivo de caráter formal, impessoal, marcado pelo infinitivo dos verbos, o texto do aluno fala a respeito da *experiência* e da posição social de quem convive de perto, de dentro, com a precariedade das condições de vida, com a vulnerabilidade social (desemprego, pobreza, drogas, violência). No conjunto das demandas de Jota, em que se ressaltam os verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo, os sujeitos aparecem ocultos. Só Lula é nomeado. A ele é atribuído o poder de abrigar, de proteger. Depositário de esperanças? Salvador? Herói?

Assim, ao falarem das “mesmas coisas”, demandas e metas “significam” coisas diferentes. E, no entanto, podemos ver como um texto e outro se encontram intrinsecamente articulados, parecem sustentar-se tanto naquilo que os aproxima (o dito; fome, pobreza, qualidade de vida, preocupação com a natureza) quanto naquilo que os distancia (o não dito; as condições de vida, circunstâncias da enunciação). Mostram-se interconstitutivos, nos dizeres e nas práticas.

A quem as metas da ONU se dirigem? De quem demandam as ações? Ações orientadas para quem? Assinam o documento os presidentes de 157 nações. Presidente Lula incluído. Há, na formulação das metas, um “eles” oculto para quem as ações devem se orientar que parece coincidir com o “eles” – que é também um “nós” oculto – no texto de Jota. Ele quer o que querem os integrantes da ONU. Aí, os desejos coincidem com as metas. Tornam-se, ou explicitam-se como *lugar comum* – na mente, na linguagem. Mas as condições de vida, os lugares de vivência são diferentes. Isso faz com que mudem os *sentidos*, uma vez que Jota faz parte do “eles” para quem as ações devem ser orientadas.

Vemos, assim, como os sentidos se produzem para além da dimensão subjetiva<sup>7</sup>, configurando *lugares comuns* de caráter complexo, heterogêneo; sentidos e *lugares*

7. Explicitamos aqui nossa discordância com posições teóricas que distinguem a dimensão social e coletiva do significado e a dimensão subjetiva do sentido. Cf. Leontiev (1984), González Rey (2002), dentre outros.

- Este trabalho de pesquisa tem o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, Brasil.



*comuns* que, entretecidos às condições concretas de vida, articulam as dimensões individual, social, histórica, ideológica das experiências – singularmente, coletivamente – vividas. Buscando explorar ainda a tessitura e a complexidade dessas dimensões, vamos colocar em foco alguns comentários da professora em conversa com a pesquisadora, antes mesmo de ambas vivenciarem a situação mencionada em sala de aula.

Con(tra)dições da experiência: intensidade de sentidos e heterogeneidade do *lugar comum*

[...] realmente quando eu peguei essa classe, eu falei: ah, vai ser fácil, ... eu estou acostumada! ... Mas realmente está sendo uma barra, viu!!... Olha, para final de carreira... Eu estou colocando assim, tudo o que eu sei, sabe! Estou procurando, [...], mas sabe, na hora que eu vou fazer, eu não sinto aquele retorno bacana...

...eu fico assim até com dor na boca do estômago quando eu tenho que trabalhar ... eu acho que o aluno hoje não está agüentando mais a aula como está sendo dada... eu não estou preparada...

... nós vamos precisar mudar porque a escola não está de acordo com o perfil de aluno hoje, não está... nós vamos precisar trabalhar com mais recursos... o aluno tem telefone celular cheio de joguinho, a tecnologia avançou tanto... nós estamos ainda com carroça.

Está difícil. Os alunos não te valorizam mais como uma pessoa que pode ajudá-los... quando você chama atenção ele responde... xinga! Está difícil!

Podemos perguntar sobre o que há ou pode haver de *comum* nessa fala, o que aparece como *lugar comum*. O que, nessa fala, repercute das condições e das práticas dos professores. O que se apresenta como corriqueiro, banal, trivializado, relevado ou menosprezado e, ao mesmo tempo, profundamente compartilhado e *sentido* na *experiência* – situada historicamente – de ser professor.

Os sentidos dessa experiência ganham contornos específicos quando as enunciações da professora são relacionadas às enunciações do aluno e às formulações da ONU. Trazendo implicadas posições sociais, lugares e instâncias distintas, enunciações e formulações inserem-se num *horizonte social*, num jogo de forças e relações que apontam para sentidos ao mesmo tempo *in-tensos* e diversos.

Por um lado, podemos perceber um movimento de intensificação ou *intensidade de sentidos*, que se mostra na fala da professora, evidenciando as tensões na relação de ensino e explicitando as con(tra)dições intrínsecas à sua *experiência*:

Pensei: vai ser fácil! ...eu estou acostumada... / Eu não estou preparada... Está difícil!  
Eu estou colocando assim, tudo o que eu sei.. /...eu fico assim até com dor na boca do estômago quando eu tenho que trabalhar...

Esse movimento nos leva a considerar as múltiplas dimensões e os sentidos da experiência – corporal, histórica, singular, profissional... – que se condensam no corpo/mente, na fala/discurso da professora, indicando como as relações e as condições concretas, materiais de existência, produzem sentidos que ao mesmo tempo afetam e escapam da esfera estritamente pessoal. Visto dessa perspectiva, mais que lugar de passagem, o sujeito é ponto de encontro, lugar de co-incidências, um (in)tenso *locus* de sentidos. Lembramos Bakhtin: “O organismo e o mundo encontram-se no signo... Psiquismo e ideologia impregnam-se mutuamente...” (1981, p.66).

Por outro lado, levando em conta a heterogeneidade de sentidos possíveis, podemos dizer que as enunciações coincidem, por exemplo, no desejo ou proposta de mudança, produzindo alguns *sentidos comuns*:

ONU: Educação básica para todos; Qualidade de vida; Todos trabalhando...

Profa: Precisamos mudar... Eu tento... o aluno hoje não está agüentando mais a aula como está sendo dada...

Aluno: Não quero essas historinhas... Quero escrever coisas importantes.

Coincidem também quando admitem, constatam ou reclamam da pobreza e da precariedade das condições (de ensino, de vida):

ONU: Acabar com a fome e a miséria...

Profa: Só giz e lousa ... precisamos de recursos... estamos ainda com carroça.

Aluno: Sempre a mesma merda... mesma historinha...

As enunciações convergem, assim, para a configuração de *lugares comuns*: falar em mudança, em pobreza, em falta de condições, aparece como um *lugar comum* – todos falam, *fala-se*. E enquanto a necessidade de mudança é proclamada, algumas marcas no discurso – de professora e aluno – reiteram a persistência de determinadas condições: “só giz e lousa...”; “estamos *ainda* com carroça...”; “*sempre a mesma merda...*”. A precariedade aparece naturalizada, integrando as condições de trabalho na escola; torna-se condição comum, habitual, com a qual se convive costumeiramente (apesar dos avanços tecnológicos! Afinal, “os alunos têm celulares [clonados] cheios de joguinhos”).

Isso nos faz indagar sobre o que persiste – o que (não) muda – nos processos de mudança; o que se inscreve nas práticas, nos discursos; o que se naturaliza, constituindo formas de lembrar e de esquecer; o que (não) se torna visível, legível, inteligível nas práticas cotidianas. Mudam os sentidos – de herói, de professor, de ensino, de aula, de escola... Reiteram-se os desejos, as utopias... Persistem as condições – de precariedade... *Lugares de memória? Lugar comum?*

### Referências bibliográficas

- AUTHIER, J. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRESCIANI, S. Identidades inconclusas no Brasil do século XX – Fundamentos de um lugar comum. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Marta (orgs.). *Memória (re)sentimento. Indagações sobre uma questão sensível*. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2000.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano. As artes do fazer*. Rio de Janeiro: Vozes. 1994.
- CONNERTON, P. *How societies remember*. Great Britain: Cambridge University Press, 1989.
- EAGLETON, T. *A idéia de cultura*. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2002.
- GONZÁLES REY, F. *Sujeito e Subjetividade*. São Paulo: Thomson, 2002.
- HUSSERL, E. *La filosofía como ciencia estricta*. Buenos Aires: Editorial Nova. 1969.
- LOCKE, BERCKELEY, HUME. *The empiricists selected texts*. New York: Dolphin Books, 1961.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderlei Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, n.19, jan-abr 2002.
- LARROSA, J. *La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. <[http://megov.ar/currifom/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://megov.ar/currifom/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)> 2003.
- LEONTIEV, A. *Activité, conscience, personnalité*. Moscou: Editions du Progrès. 1984.
- KANT, E. *Prolegomènes a toute métaphysiques future*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin. 1968.
- MERLEAU-PONTY, M. Seleção de Textos. *Os Pensadores*. Tradução de Marilena Chauí. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

- ORLANDI, E. *Para uma enciclopédia da cidade*. Campinas, São Paulo: Pontes. 2003
- PINO, A. *As marcas do humano. As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez. 2005.
- RÁBADE, S.R. *Kant: problemas gnoseológicos de la Crítica de la Razón Pura*. Madrid: Editorial Gredos. 1969.
- SMOLKA, A.L.B. Linguagem e conhecimento na sala de aula: modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. *Anais do Encontro sobre Linguagem, Cultura e Cognição*. UFMG/FE-UNICAMP, 1997.
- SMOLKA, A.L.B. A memória em questão: uma perspectiva histórico cultural. *Educação e Sociedade*, n. 71. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, Unicamp, 2000.
- SMOLKA, A.L.B. A escola como lugar de produção de *lugares comuns*. Trabalho apresentado no 15. INPLA Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada – PUC/SP, 2003.
- SMOLKA, A.L.B. Sobre significação e sentido: um ensaio – uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SOARES SILVA, A.P.; ALMEIDA CARVALHO, A.M. (orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed. 2004.
- SMOLKA, A.L.B. *Palavras e gestos, práticas e sentidos: considerações sobre as relações de ensino*. Palestra proferida no 15. COLE, Congresso de Leitura do Brasil, Unicamp, julho 2005.
- SMOLKA, A.L.B. Ensinar e significar: ou das não coincidências nas relações de ensino. *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*. v.30. 2006 (no prelo).
- THOMPSON, E. *A Miséria da Teoria ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar. 1981.
- VYGOTSKY, L. S. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan (eds.). *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell. 1994.
- VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*. Madri: Visor, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. 1996.
- YATES, F. A. *The art of memory*. Chicago : The University of Chicago Press. 1966.

*Recebido em 02 de março de 2006 e aprovado em 28 de abril de 2006.*

---

Gostaria de agradecer a Daniela Dias dos Anjos pela participação e colaboração no projeto de pesquisa e especialmente à professora EL, que compartilhou conosco o cotidiano e as tantas reflexões sobre a sala de aula.