

# MEMÓRIA E PRÁTICA DOCENTE

## Relatando caminhos da construção identitária

INÊS FERREIRA DE SOUZA BRAGANÇA



contexto  
educação

### RESUMO

*O presente texto busca trazer a análise da influência da memória sobre o processo de identificação com o ofício docente e de construção dos modos de “ser e estar” na profissão. Levanta algumas questões referentes à problemática que instiga: como os/as professores/as definem seu ofício? Como cada professora em particular caracteriza sua atuação profissional? Quais os processos constituem a complexa rede de relações do processo identitário? De que forma a memória integra estes processos? Traz alguns apontamentos de Walter Benjamin. Apresenta uma análise da Crônica Berlinense e sinaliza os conceitos de origem, alegoria, modernidade e censura, pois em seu conjunto apontam para a teoria da memória e narração. A reflexão teórica se articula a fragmentos da memória de professoras e ajudam a compor um quadro de análise sobre a temática proposta que traz a centralidade da produção de múltiplos sentidos. Cada texto narrativo apresenta-se não como um “símbolo”, mas sim como uma “alegoria”, já que é aberto a diferentes interpretações e não visa a totalidade, mas se afirma a partir dos fragmentos e ruínas. Falar do processo identitário é tocar em uma questão densa por sua complexidade. Procuramos, no limite deste trabalho, trazer dela alguns lampejos para reflexão.*

**Palavras-chave:** memória, prática, construção identitária.

Aceito para publicação em outubro de 2002

**MEMORIA Y PRÁCTICA DOCENTE:  
relatando caminos de la construcción identitaria**

---

**Resumen:** *El presente texto busca traer el análisis de la influencia de la memoria sobre el proceso de identificación con el oficio docente y de construcción de los modos de "ser y estar" en la profesión. Levanta algunas cuestiones referentes a la problemática que instiga: ¿Cómo los/las profesores/las definen su oficio? ¿Cómo cada profesor en particular caracteriza su actuación profesional? ¿Cuáles los procesos constituyen la compleja red de relaciones del proceso identitario? ¿De qué forma la memoria integra estos procesos? Trae algunos apuntes de Walter Benjamin. Presenta un análisis de la Crónica Berlinense y señala conceptos del origen, alegoría, modernidad y censura, pues en su conjunto apuntan para la teoría de la memoria y narración. La reflexión teórica se articula a fragmentos de la memoria de profesoras y nos ayudan a componer un cuadro de análisis sobre la temática propuesta que trae la centralidad de la producción de múltiples sentidos. Cada texto narrativo presentase no como un "símbolo", pero si como una "alegoría", ya que es abierto a diferentes interpretaciones y no visa la totalidad, pero se afirma a partir de los fragmentos y ruinas. Hablar del proceso identitario es tocar en una cuestión densa por su complejidad. En el límite de ese trabajo, se procura traer de ella algunos resplandores para reflexión.*

**Palabras-clave:** *memoria, práctica, construcción identitaria.*

**TEACHING MEMORY AND PRACTICE:  
reporting ways to identity build up**

---

**Abstract:** *This article tries to offer a study of the influence of memory on the identification process with the teaching office and construction process of the modalities of being and being in the profession. The paper raises some questions concerning the issues that instigate: How do teachers define their office? How does every singular teacher characterize his/her professional activity? Which processes build the complex network of relations of the identity process? How does memory combine these processes? The paper brings some indications of Walter Benjamin. It introduces a study of the Berlin Chronicle and indicates the concepts of origin, allegory, modernity and censoring, for together they point to the theory of memory and narrative. The theoretical reflection links to memory pieces of the teachers, the pieces help to put together a study context about the suggested issue that brings the centrality of the production of various senses. Every narrative text shows to be not a "symbol" but an "allegory", for being open to different interpretations, and does not aim completeness, but affirms through the fragments and ruins. To speak about the identity process means to touch a dense issue, for its complexity. In the boundary of this work we try to bring some flashes from it to reflection.*

**Keywords:** *memory, practice, identity build up*

## MEMÓRIA E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: os modos de ser e estar na profissão

Como os/as professores/as definem seu ofício? Como cada professora em particular caracteriza sua atuação profissional / sua “identidade” docente? Quais os processos constituem a complexa rede de relações do processo identitário? De que forma a memória integra estes processos?

As questões são certamente muito maiores do que nossas possibilidades de respondê-las, mas são elas que nos impulsionam na busca de caminhos. Caminhos que, neste texto, apontam para a construção identitária do professor/professora e a influência da memória neste processo. Nóvoa nos ajuda com este conceito indicando que a análise não se centra na “identidade”, mas no processo de sua construção, pois com ele vemos os modos de “ser e estar na profissão” como influência de um complexo conjunto de fatores e tal complexidade não se cristaliza em um ponto ideal, mas está sempre no movimento do “vir-a-ser”.

A vivência na Escola Básica como aluna e professora, os encontros com professores/professoras e a pesquisa educacional sinalizam que a atuação docente é constituída de múltiplos fios onde se encontram a formação acadêmica institucional, a história familiar e pessoal / de vida, opções e trajetórias religiosas, a memória escolar e tantas outras dimensões vão tecendo a particularidade do ofício docente materializado em cada professor/professora.

A complexidade destes fatores, juntamente com a experiência docente vivida, vão se configurando de diferentes modos nas várias etapas do processo profissional e se concretizam na prática cotidiana da sala de aula.

A memória e a narração exercem importante papel neste processo. A memória como possibilidade de romper com a linearidade de um cotidiano mecanizado, como interrupção de um tempo “cronológico” e “vazio” e resgate da multiplicidade do tempo e de experiências plenas. O sentido da experiência plena é definido pela natureza coletiva de sua construção. E a narração vem como possibilidade de partilha destas experiências. O processo identitário vai conju-

gando as múltiplas instâncias de produção dos saberes docentes e possibilitando entrelaçar as experiências do passado e do presente vislumbrando a construção de projetos de futuro.

## ALGUNS PONTOS DE REFERÊNCIA

A centralidade da discussão da memória na formação de professores nos faz trazer alguns apontamentos sobre Walter Benjamin. Apresentamos uma análise da Crônica Berlinense como elemento para discussão de sua concepção de tempo. Sinalizaremos também os conceitos de origem, alegoria, modernidade e censura, pois em seu conjunto apontam para a teoria da memória e narração. A síntese a seguir tem como referência especialmente os trabalhos de Gagnebin (1993 e 1994) e os textos de “Magia e Técnica, Arte e Política” (1993) que reúne obras do próprio Benjamin.

Walter Benjamin atuou como crítico literário e sua produção tem um caráter filosófico pelas preocupações amplas com questões de seu tempo. Era judeu e viveu concretamente as perseguições do nazismo, suicidando-se aos 48 anos (1940). A leitura sobre este autor nos deixa claros os sinais da melancolia de uma vida marcada por fracassos no amor, na vida acadêmica e profissional. Mas qual o significado do fracasso e do sucesso? A divulgação de sua obra e especialmente suas relações com o campo educativo nos possibilita pensar sobre temáticas de grande importância, como memória e narração.

### Na “Crônica Berlinense”: um exemplo de sua concepção de tempo

A “Crônica Berlinense” indica que, em sua autobiografia, Benjamin se coloca como sujeito, sujeito que não está limitado a si mesmo e a sua consciência individual, mas que se constitui por uma memória coletiva. Desta forma a crônica não retrata uma história individual, mas sim a intensidade de uma memória individual e coletiva. Nesta perspectiva a visão de autobiografia é transformada, pois segue o entrelaçamento de diversos tempos que não seguem a lógica da linearidade.

A filosofia benjaminiana da história marca dois pontos fundamentais: o emergir da história individual e coletiva e a interrupção do desenvolvimento do tempo (Gagnebin, 1994, p. 90-91), pela rememoração, que se apresenta como um momento do despertar de todas as forças do sujeito, forças prenes de suas lembranças, mas que trazem um apelo ao presente. É o momento de parar o curso do tempo, de quebrar o desenrolar da história.

É assim que, ao narrar sua história, Benjamin se reporta à cidade natal onde esta história se desenvolve.

Com efeito, Benjamin insiste várias vezes na sua tentativa de captar, de reverter imagens nas quais uma experiência muito maior que o vivido consciente e individual do narrador se depositou: a criança da classe burguesa, no início do século, e isto apesar de todas as estratégias familiares e sociais para esconder a existência dos outros, dos pobres e dos revoltados, da miséria e da morte (Gagnebin, 1994, p. 91)

As imagens da infância que trazem para Benjamin a memória da cidade são para Pasolini a linguagem dos objetos, das coisas que marcam de maneira decisiva nossa memória:

A educação que um menino recebe, das coisas, da realidade física – em outras palavras, dos fenômenos materiais da sua condição social –, torna-o corporalmente aquilo que é e será por toda a vida. O que é educada é a sua carne, como forma do seu espírito (Pasolini, 1990, p. 127).

As imagens da infância trazidas por Benjamin não são simplesmente anedotas de um menino judeu, são imagens políticas, pois transcendem as projeções do “eu”, possibilitando a eclosão “de um texto luminoso no qual ele reaparece como uma voz narrativa única, surgindo do ‘entrelaçamento’ da sua história com a ‘história dos outros’ ...” (Gagnebin, 1994, p. 95).

Este texto de Benjamin faz não uma descrição do passado, mas efetua o resgate salvador do presente. Ele lança um olhar político sobre o passado à medida que busca a promessa que não se cumpriu. Coloca-se na narração como sujeito que está se construindo, não tenta afirmar sua identidade, mas afirma-se na incerteza.

## Algumas categorias: origem, alegoria, modernidade e censura

A noção de *origem* não significa, como algumas interpretações tentam mostrar, a recusa da modernidade, exigência de um retorno a um estado perdido. A noção de origem deve servir de base a uma historiografia regida por uma outra temporalidade que não a da causalidade linear, exterior ao evento.

Esta noção remete a um passado que se dá por meio da rememoração dos signos e textos. A origem como salto, para fora da sucessão cronológica, interrupções que param o tempo infinito para permitir ao passado esquecido ressurgir de novo e ser retomado e resgatado. É a exigência de que o passado não seja simplesmente rememorado, mas restaurado e transformado.

A *alegoria* é outro conceito que traz a marca da historicidade ou de um novo conceito de tempo proposto por Benjamin. A alegoria se contrapõe ao símbolo: no símbolo imagem e significado são imediatamente ligados, não há dúvidas, a interpretação é única; na alegoria este elo é arbitrário, fruto de uma construção intelectual, o que possibilita múltiplas interpretações.

A reabilitação da alegoria na época moderna mostra que este caráter arbitrário e deficiente do conceito define uma arte diferente da concebida pela harmonia clássica, mas talvez a única legítima para a época moderna. Benjamin mostra a importância da alegoria no drama barroco, pois ela dá conta do dilaceramento do real.

Enquanto o símbolo clássico supõe uma totalidade harmoniosa e uma concepção de sujeito individual em sua integridade, a visão alegórica não pretende qualquer totalidade, mas instaura-se a partir dos fragmentos e ruínas (1993, p. 40).

É a morte do sujeito clássico que explica o ressurgimento da alegoria na época moderna; ela destrói tudo que poderia dar a impressão de harmonia. Assim, a arte moderna é mais realista, pois “denuncia alegoricamente a crueldade destruidora da organização capitalista, do que quando pretende criar-lhe uma imagem coerente por meio da totalização simbólica” (p. 45).

Assim, a alegoria é a compreensão da historicidade em oposição ao ideal de eternidade representado pelo símbolo. “O símbolo é, ao mesmo tempo, instantâneo e eterno nesta instantaneidade, en-

quanto a alegoria continua tributária de um desenvolvimento no tempo que afeta tanto a sua construção quanto sua compreensão e acarreta seu envelhecimento histórico” (1994, p. 40).

A alegoria ressalta a deficiência da linguagem na qual o sentido nunca é alcançado. O símbolo é; a alegoria significa (p. 40). Temos neste conceito a centralidade da *pluralidade dos sentidos* para Benjamin e o *processo coletivo de sua produção*. A alegoria possibilita uma multiplicidade de significados, a interpretação alegórica é uma produção abundante de sentido, a partir da ausência de um sentido último.

A *censura* se afirma em Benjamin como “princípio de interrupção do discurso inerente ao discurso mesmo, a censura inscreve no coração da linguagem seu fundamento verdadeiro pela própria supressão desta: ali também podem como que retomar fôlego e ressurgir” (p. 118).

Vemos assim que em Benjamin este conceito não tem um caráter negativo, se constitui como fratura, falha essencial no discurso de onde pode emergir outra história ou verdade. A idéia de interrupção que marca o conceito de censura tem a função de criticar uma relação trivial da concepção de história, em que está presente a causalidade determinística; a interrupção da narração pode provocar um significado inédito.

A censura provoca uma ruptura no desenvolvimento falsamente “épico” da narrativa. Ela destrói a continuidade que se erige em totalidade histórica universal e salva o surgimento do sentimento na intensidade do presente.

Os ensaios sobre Baudelaire introduzem outra categoria essencial da modernidade: “*aura*” ou “perda da *aura*”, também trabalhada no ensaio “A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica”.

A *aura* desaparece no momento em que o desenvolvimento técnico torna obsoleta a singularidade da obra reproduzida ao infinito (1993, p. 46).

Em vez de lamentar essa mudança, Benjamin se esforça por detectar aí os elementos positivos que prenunciam uma nova função da arte numa futura sociedade socialista, onde sua existência não estaria marcada pela exclusão. Em sua contribuição, contudo, critica a transformação da arte em mercadoria.

Ele marca o caráter irremediável das transformações experimentadas pela arte na época moderna, como resultado do desenvolvimento capitalista. Há, portanto, uma nostalgia com a perda da aura ao mesmo tempo em que ele faz uma análise das condições materiais, socioeconômicas, da produção de uma arte moderna.

A análise que faz da produção da cultura e da arte no mundo moderno estão intimamente ligadas a sua teoria da história e da linguagem.

Os lampejos das proposições benjaminianas nos ajudam a pensar sobre os caminhos da construção identitária nas tramas do ofício docente. Desta análise ressaltamos alguns aspectos que nos ajudarão na leitura dos registros das professoras a ser realizada no próximo item do texto.

- a construção coletiva do saber docente e da identidade, portanto o processo identitário não se afirma como individual, mas ao contrário, como essencialmente coletivo;
- a multiplicidade do tempo que extrapola a linearidade cronológica;
- o processo identitário se afirma na incerteza;
- a origem como salto, interrupções que param o tempo infinito para permitir ao passado esquecido ressurgir de novo e ser retomado e resgatado;
- a exigência de que o passado não seja simplesmente rememorado, mas restaurado e transformado;
- no conceito de alegoria encontramos a centralidade da *pluralidade dos significados e sentidos*;
- a interpretação alegórica é uma produção abundante de sentido, a partir da ausência de um sentido último;
- a censura provoca uma ruptura no desenvolvimento falsamente “épico” da narrativa, destrói a continuidade que se erige em totalidade histórica universal e salva o surgimento do sentido na intensidade do presente.

## UM OLHAR SOBRE O PASSADO: relatos de professoras do Ensino Fundamental

Registramos aqui fragmentos de textos que nos apresentam imagens da memória docente. O material pesquisado é constituído de memoriais produzidos pelas alunas<sup>2</sup> do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e que são professoras do Ensino Fundamental<sup>3</sup>.

Percebemos pela leitura dos relatos que as alunas-professoras trazem de sua memória múltiplas imagens da prática pedagógica. E são as possibilidades que afloram da memória escolar, juntamente com a formação acadêmica e as experiências cotidianas que vão se traduzindo na tessitura do processo identitário.

Optamos por fazer o registro dos fragmentos dos textos das alunas-professoras articulando-os com a análise das questões explicitadas no item anterior.

O período que estava no 2º grau foi inquietante pois buscava resposta para algumas perguntas: Como ensinar? Que tipo de educadora seria? Como trabalhar para mudar a situação na educação? Não encontrei estas respostas nos livros ou coleções pedagógicas, mas sim na minha própria reflexão com a realidade do cotidiano escolar (Izabela Rodrigues Menezes).

A memória do processo de formação traz para a aluna um conjunto de questões que remetem ao processo de identificação com a docência e com a possibilidade de definir sua identidade profissional: *Como ensinar? Que tipo de educadora serei eu?* O desejo recorrente de querer definir previamente, a partir dos referenciais teóricos da formação acadêmica, o futuro perfil profissional. Mas, efetivamente, a professora constata que as respostas que buscava não viriam dos livros, mas da reflexão sobre a prática. As respostas encontradas por Izabela foram certamente provisórias, já que o processo identitário é dinâmico e se afirma na incerteza. Os modos de “ser e estar” na profissão vão se constituindo e dando resposta a cada desafio posto na trajetória profissional. Neste sentido encontramos as formulações de Maria de Fátima.

Comecei a lecionar em uma escola pública na qual estava sendo implantado o sistema de “ciclos” foi tudo muito confuso já que nós não conhecíamos bem esta proposta. Relacionando minha vida de estudante com a minha vida profissional, comecei a buscar novos caminhos, desfazendo tudo, para reconstruir (Maria de Fátima Rangel dos Santos).

A fala de Fátima sinaliza um movimento que caracteriza o ofício docente: a busca de caminhos. Um desafio foi colocado e a partir dele a necessidade de articular saberes construídos em diferentes instâncias, especialmente na formação acadêmica institucional e no cotidiano da escola. A professora afirma a necessidade de reconstruir. A palavra reconstruir dá conta de um processo no qual existe uma longa construção. Assim o momento presente se apropria do passado “re-fazendo”, ressignificando. Tal movimento não indica, contudo, jogar no “fogo crematório” (Bragança, 1998, p. 45) as experiências anteriores, mas aponta para a possibilidade de “reconstruir” com o olhar de hoje as experiências anteriores. Esta reconstrução não é possível ao “homo clausus” (Elias, 1984, p. 9-20; 214-251), ao indivíduo isolado, mas se afirma como conquista coletiva.

Neste colégio é que realmente me tornei professora, pois aprendi muito com os coordenadores e até mesmo pela minha própria busca, uma vez que o colégio era bastante exigente. Isso foi muito bom... (Maria das Graças Suhett Mangia).

No caso de Maria das Graças a presença de coordenadores com quem pôde partilhar foi essencial ao processo de construção do conhecimento. Processo que se afirma de forma plena pela possibilidade de intercâmbio e interação entre o conjunto de professores/professoras, alunos/alunas. Podemos assim sinalizar que o processo identitário é construído por uma rede de relações entre os sujeitos pedagógicos.

...Com essa base puramente tradicional comecei a dar aula. E comecei a reproduzir tudo que tinha sido ensinado. E as minhas aulas eram expositivas, os meus alunos não podiam conversar, tinham que sentar um atrás do outro.

Só que depois, conversando com alguns professores, lendo alguns livros sobre a tendência construtivista, mudei a minha forma de dar aula (Ana Lúcia Vermiano Ferreira).

A reflexão sobre a memória nos ajuda a perceber que os processos de produção do saber docente não se desprendem da “base”, retomando com esta expressão a fala de Ana Lúcia. Esta “base” aponta para um conjunto de saberes produzidos pela professora, saberes que foram articulando experiências vindas de várias dimensões da vida, experiências essencialmente coletivas. E é esta base que a professora percebe como mobilizadora do processo identitário quando inicia sua atuação profissional.

Sua narrativa vai se desenrolando e parece estabelecer um tom épico, até que a “censura” interrompe a linearidade e aponta a possibilidade do “novo”: “mudei minha forma de dar aula”. Esta expressão parece querer estabelecer um corte brusco entre a “base” anteriormente citada e as novas experiências que vêm por meio da leitura, da formação acadêmica. Ela cita ainda a “tendência construtivista” como impulso para esta nova visão e prática educativa que procura instaurar. Como se dá a apropriação pelas professoras de novos saberes e práticas? Será que esta apropriação se efetiva por meio de cortes e rupturas? Trazendo a discussão tecida sobre a memória, somos levados a entender que as novas formulações não se desprendem da “base”, ou seja, da história de vida construída por cada professora. E é assim que podemos afirmar que o novo já nasce velho porque entranhado das experiências anteriores.

Durante minha passagem pelo Instituto “X”, pude perceber que se tratava de um ambiente escolar tradicional, extremamente conservador, magistrocêntrico, onde os professores faziam questão de estar enquadrados a este padrão.

Somente uma professora me fez vibrar e sentir alegria em ir à escola todos os dias; através dela que surgiu em mim o desejo de ser professora. Eu sempre dizia a ela que gostaria de ser uma “tia” tão legal como ela era pra gente. Lembro-me dela com muitas saudades, pois com seu carisma e sua autenticidade, conseguia “fugir” daquele esquema melancólico, ameaçador e assustador e nos transformava em seres críticos e pensantes, autores da nossa própria aprendizagem (Priscila Machado de Souza Castro).

A busca pelo retorno à “origem”, da identificação com o magistério, leva Priscila ao encontro com a memória de práticas escolares conservadoras. Mas a narrativa de tom nostálgico dá espaço à lembrança de uma professora que por sua prática diferenciada foi decisiva na aproximação de sua aluna com a profissão. Este encon-

tro com a profissão é mediatizado pela memória de antigas experiências escolares. Experiências que trazem múltiplas imagens da escola: o conservadorismo se antagoniza com uma prática que produz alegria no processo de aprender.

Agradeço muito a oportunidade que tive de trabalhar com as turmas de CA. Mesmo sem ter conhecimento de nenhum método, sem ajuda da coordenação pedagógica, que também nada entendia de alfabetização, iniciei com a minha turma o método de silabação.

Comecei, então, a pesquisar. Solicitei aos alunos que levassem para a sala de aula rótulos dos produtos que as mães utilizavam em casa. Organizamos cartazes com estes rótulos e as crianças liam o que conheciam. Fizemos também um canto de leitura, onde colocamos os livros de histórias que as próprias crianças levavam e alguns que eu mesma tinha. Dedicávamos alguns minutos ao manuseio desses livros e as crianças comentavam sobre os mesmos e criavam suas próprias histórias (Maria das Graças Suhett Mangia).

Quais os sentidos da prática docente? Como definir estes sentidos, os modos de ser e estar na profissão? Em uma situação de impasse a professora procura um sentido para sua ação, respostas para caminhar. Observamos que o sentido foi sendo produzido pela professora por meio de experiências que vivenciou com seus alunos, de ações que foi buscando implementar no cotidiano da sala de aula.

Encontramos assim uma reflexão sobre a vida de professoras, mulheres que vão, ao longo dos anos, produzindo a vida pessoal e profissional. Como Maria das Graças, vão construindo o cotidiano, *“o concreto, o aqui-e-agora, com os materiais que dispõem para fazer a prática, mas também com os projetos e sonhos”* (Bragança, 1998).

ANO 17

OUT./DEZ.

2002

## INTERRUPÇÃO ALEGÓRICA: produção de sentidos

Sua identidade vai se forjando assim, com múltiplos fios – relações familiares, de classe, condições de gênero, características relativas à idade, etnia, religiosidade, cidadania e outros –, cada

um deles matizado de anseios, limites, rupturas e possibilidades. Cada um desses fios tem uma dimensão formadora. Cada um deles apresenta linguagem, gramaticalidade, temporalidade e territorialidade específicas. Cada um deles colabora para tecer, numa trama complexa, as vidas de professores/professoras. Penetrá-las, compreendê-las requer sensibilidade. Requer ainda romper com um tipo de análise que não está atenta às múltiplas relações de pertencimento desse sujeito que não pode ser entendido de forma fragmentada (Vasconcelos, 2000).

A leitura das narrativas das professoras do Ensino Fundamental nos permitem retomar as reflexões tecidas sobre a memória. O título dado a este item e à epígrafe trazem a centralidade que aflora quanto à possibilidade de produção de múltiplos sentidos. Cada texto narrativo apresenta-se, não como um símbolo, mas sim como uma alegoria. O texto não é símbolo nem mesmo para quem o escreveu, ou seja, o sentido da experiência narrada não é único para o narrador, como também não o é para o ouvinte. Este, ao ler, lê com o sentido de suas próprias experiências, com o seu próprio olhar, dando, portanto, novos e múltiplos significados. Assim, os comentários de cada texto se colocam como uma dentre outras tantas possibilidades de sentido.

Quanto ao tema proposto, temos o processo identitário como produzido na incerteza, incerteza que possibilita a abertura para os novos e cotidianos desafios da prática docente. Os textos autobiográficos lidos trazem também o sentido da produção coletiva do saber docente e a afirmação de um tempo múltiplo. As narrativas estudadas apontam a marca da linearidade quanto ao desenrolar cronológico dos acontecimentos, o que sinaliza a concepção recorrente de história. A força da temporalidade múltipla se manifesta, contudo, em movimentos de “censura” e de volta à “origem”, acontecimentos que destroem a continuidade e que possibilitam uma experiência com o presente. Observamos também que a tessitura do memorial possibilita o resgate de experiências esquecidas e que têm importância na significação do presente.

Falar do processo identitário é tocar em uma questão densa por sua complexidade. Procuramos no limite deste trabalho trazer dela alguns lampejos sobre a influência da memória a partir do referencial benjaminiano.

## NOTAS

- <sup>1</sup> A Crônica Berlimense foi uma obra inacabada, escrita provavelmente no início de 1932, em Ibiza, transformando-se, depois, na obra *Infância em Berlim*. Este trabalho veio responder à proposta de uma revista que lhe pediu uma autobiografia sobre sua cidade natal, “uma seqüência de impressões cotidianas e subjetivas de uma criança no início do século”.
- <sup>2</sup> Trabalhos realizados no 1º semestre de 2001 como parte da disciplina “Tópicos Especiais II”.
- <sup>3</sup> Agradeço às alunas Ana Lúcia Vermiano Ferreira, Izabela Rodrigues de Menezes, Maria das Graças S. Mangia, Maria de Fátima Rangel dos Santos, Priscila Machado de Souza e Castro, que autorizaram a publicação de seus textos.

## BIBLIOGRAFIA

CATANI, Denice B. (et al.) (Orgs.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Brasiliense, SP, 1994.

BRAGANÇA, Inês F. S. Os sapatinhos vermelhos. *Espaços da Escola*, Ijuí: Editora Unijuí, ano 4, n. 28, abr./jun. 98, p. 43-46.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. p. 9-20/214-251, 1994. Vol. 2.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

\_\_\_\_\_. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PASOLINI, Pier Paolo. *Os jovens infelizes*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

VASCONCELOS, Geni A. Nader (Org.). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.