

## O GÊNERO DISCURSIVO “MEMORIAL DE FORMAÇÃO”

Adriane Teresinha SARTORI<sup>1</sup>

**RÉSUMÉ:** Le mémorial de formation est un genre discursif qui exige l'articulation des expériences professionnelles et des cours de formation. Celle-ci doit être analysée dans notre recherche parce que nous croyons qu'il y a un mouvement constant de discursivité entre temps : le passé, le présent et le future. Une analyse plus ponctuelle de ce mouvement peut révéler la position du sujet auteur à partir de son dire et des re-significations construites pour le mémorial lui-même.

### Enquadramento da pesquisa

Há muito a se dizer sobre memorial, mais ainda, sobre memorial de formação<sup>2</sup>. Fato indiscutível, no entanto, é a inserção deste gênero no conjunto das abordagens que utilizam biografias, autobiografias, história de vida, diários, entre outros como recursos de investigação científica. A idéia fundamental desse tipo de abordagem é a de que “cada vida humana se revela até em seus aspectos menos generalizáveis como síntese vertical de uma história social” (Ferraroti, 1990:50).

O pensamento hegemônico de que fazer ciência exige métodos e técnicas objetivas e quantificáveis, especialmente entre os anos 40 e 70, fez com que haja um recuo dessas concepções nas ciências humanas. No entanto, no final dos anos 70, elas ressurgem no rol de questionamentos que põem em xeque as “certezas” científicas.<sup>3</sup> A atenção concedida às abordagens (auto)biográficas no campo científico é, portanto, a expressão de um movimento mais amplo, que, “faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.” (Nóvoa, 1995:18).

É nesse contexto que a perspectiva (auto)biográfica adquire significativa importância na área educacional. A narrativa produzida em diários, histórias de vida, memórias pode funcionar como uma das possibilidades que o professor concede a si próprio para melhorar a sua capacidade de ver e de pensar o que faz (Alarcão, 1996:126). Assim, no texto autobiográfico, o professor faz um relato da própria vida, procurando apresentar uma narração repleta de acontecimentos a que confere o estatuto

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística Aplicada no Programa de Pós-graduação do Instituto de Estudos da Linguagem-IEL/Unicamp. Email: [adriane.sartori@terra.com.br](mailto:adriane.sartori@terra.com.br)

<sup>2</sup> Carrilho et al. (1997), Passeggi (2000, 2006a, 2006b) e Prado e Soligo (2005) têm contribuições importantes sobre a questão.

<sup>3</sup> Santos (2004) destaca a importância de Einstein (e sua teoria da relatividade), Heisenberg e Bohr (e a constatação da interferência dos instrumentos de pesquisa nos resultados), Gödel (e o teorema da incompletude e da inconsistência de certos sistemas formais) e Prigogine (e sua teoria das estruturas dissipativas) na construção dessa crítica.

de mais importantes, ou interessantes, no âmbito de sua experiência como aluno ou já como profissional da educação. É nesse sentido que o memorial torna-se um instrumento pedagógico utilizado na formação de professores e se constitui numa forma de registro reflexivo.

A Universidade Estadual de Campinas, ao instituir o Proesf (Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas), designou, como um dos requisitos para a obtenção do diploma de graduação, a produção de um *memorial de formação* ao final do curso de Pedagogia.<sup>4</sup>

Atentemos para o fato de o memorial solicitado ser *de formação*. Conforme Prado e Soligo (2005:59-60):

Sendo o memorial **de formação**, já se tem aí ao mesmo tempo uma explicação e um fator limitante: o conteúdo, em linhas gerais, é nossa formação e, mais, nossas experiências e partes da história de vida que se relacionam em essas duas dimensões. Mesmo que se opte por um texto mais livre, ainda assim estará referenciado no fato de que se trata de um memorial que é de formação. Nessa perspectiva, pode-se trazer elementos da formação humana que ‘entram’ na formação profissional: as reflexões que tiveram lugar a partir do curso do qual se participa/participou – e as mudanças decorrentes – representam os pontos mais significativos a serem abordados.

### **O problema de pesquisa e a fundamentação teórica**

Tomando como pressuposto as idéias acima destacadas, nossa atenção recai sobre os memoriais de formação produzidos no Proesf. Queremos analisá-los como gêneros discursivos. Isso significa dizer que são produto de uma determinada esfera de atividade humana e apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis (Bakhtin, 2003 [1952-1953]):

- tema – conteúdo ideologicamente marcado;
- forma composicional – elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero;
- estilo - marcas lingüísticas específicas de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero.

Analisar essas três dimensões é a primeira fase do nosso trabalho, na medida em que essa análise pode nos revelar a complexidade do próprio gênero. Não se trata, no entanto, de fragmentá-las; ao contrário, pretendemos buscar elementos significativos que se apresentam na sua confluência. Sendo o memorial de formação um texto narrativo de cunho autobiográfico, no qual as memórias profissionais devem ser apresentadas de forma articulada às experiências do curso de formação, dessa definição emergem, no mínimo, dois conceitos: narrativa e memória.

---

<sup>4</sup> Os primeiros memoriais foram entregues em julho de 2005, data da conclusão da primeira turma.

Walter Benjamin (1994) atribui à narrativa grande importância, caracterizando-a como a faculdade de intercambiar experiências. Como “as ações da experiência estão em baixa” (p.198), a arte de narrar está em vias de extinção. Isso porque, segundo o autor, ela é vítima de uma época que valoriza o discurso não-narrativo como uma forma racional.

Bruner (2001:140) também destaca enorme importância ao narrar. Nas suas palavras:

vivemos num mar de histórias, e como os peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a enxergar a água, temos nossas próprias dificuldades em compreender o que significa nadar em histórias. Não que não tenhamos competência em criar nossos relatos narrativos da realidade – longe disso, somos, isso sim, demasiadamente versados. Nosso problema, ao contrário, é tomar consciência do que fazemos facilmente de forma automática.

A memória, para nós, é um processo ativo de ressignificação de um passado que se reconstrói dinamicamente na sua relação com o presente. Nesse sentido, necessário será desmistificar algumas idéias correntes sobre ela: memória como mecanismo de registro e retenção, depósito de informações; como algo acabado no passado e que se transporta para o presente, ou então, algo que se resgata desse passado. (Meneses, 1992).

Concordando com Bosi (1979:17), no seu clássico trabalho sobre lembranças de velhos, memória é “trabalho”; “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado”.

Levando-se em consideração os estudos sobre narrativa e sobre memória, podemos desvelar um importante movimento discursivo que constitui o memorial de formação. Ao articular experiências profissionais e experiências do curso de formação, observamos que o professor-aluno relaciona permanentemente experiências do passado e do presente, tendo sempre subjacente a esses dois tempos, o futuro, se entendermos que “só no futuro está o centro real da gravidade da minha determinação de mim mesmo.”<sup>5</sup> (Bakhtin, 2003 [1952-1953]:115). A análise desse movimento pode nos revelar as diferentes vozes que o docente articula (especialmente a dele e a da academia) e, conseqüentemente, a visão de autor que sustenta esse processo. Simultaneamente, um estudo da junção desses elementos pode nos ajudar a construir a concepção do sujeito autor sobre o próprio gênero memorial de formação. No nosso trabalho, queremos investigar esses aspectos exatamente porque eles são a essência desse gênero. Interessam-nos, portanto, as seguintes questões: em que momentos do fio discursivo narrativo “*emerge*” o presente? Com o que do presente o professor-aluno (re)significa o passado? De que recursos lingüísticos se vale ele para concretizar essa articulação? A partir da presença de vozes diferentes, que sujeito autor é possível apreender do que se

---

<sup>5</sup> A concepção de “memória de futuro”, em Bakhtin, tem uma dimensão bastante complexa e, por isso, não se restringe à simples idéia de relação temporal. Trata-se, antes, de uma concepção embasada numa visão de indivíduo como ser heterogêneo e inacabado. Galdi (2005: 21) assim resume esse pensamento: “do ponto de vista bakhtiniano, no mundo da vida ‘calculamos’, a todo o instante, com base na memória do futuro desejado, as possibilidades de ação no presente.”

apresenta? Da tessitura do texto, que (re)significações do memorial o sujeito autor constrói?

Nosso intuito ao realizar essa investigação, como já frisamos, é melhor compreender o memorial de formação enquanto gênero discursivo. O fim último de nossa pesquisa é analisar o potencial desse gênero na formação de professores, contribuindo para a área que necessita de novas possibilidades de intervenção pedagógica, visando a reflexos significativos na qualidade de ensino do nosso país.

### **Apresentação de alguns dados**

Para concretizar nosso trabalho, estamos analisando, especialmente conforme referencial bakhtiniano, quarenta memoriais produzidos no Proesf, vinte deles entregue no ano de 2005, primeira turma<sup>6</sup>, e outros vinte da turma de 2006. Selecionamos memoriais de cidades diferentes, visando ter uma amostra da produção dos três pólos de atuação do Proesf: Vinhedo, Americana e Campinas.

A fim de compreender o processo de produção dos memoriais, acompanhamos as aulas das disciplinas oferecidas pelo Programa aos professores-alunos, bem como fomos leitores<sup>7</sup> durante a escrita dos mesmos.

Da análise até agora realizada – ressalta-se que ela é ainda incipiente – podemos apresentar alguns dados preliminares. Eles referem-se às diferentes formas de articulação dos tempos pelos professores-alunos.

#### Exemplo 1:

A avaliação em educação infantil precisa resgatar urgentemente o sentido essencial de acompanhamento do desenvolvimento e de reflexão permanente sobre as crianças em seu cotidiano, como elo na continuidade da ação pedagógica.”(Hoffmann, 1996:48). A disciplina de Avaliação do Proesf fez-me compreender que a citação acima não fazia parte de minha prática, pois quando avaliava as crianças [...] A avaliação, para mim, tinha sentido classificatório e excludente [...]. Hoffmann (2000) nos diz que a avaliação tendo sentido classificatório rompe com o processo onde a avaliação é complemento da educação, não se pode separá-los.

Hoje não vejo a avaliação da mesma forma que antes, mas sim como uma maneira de contribuir para a melhoria da aprendizagem [...] (MF 12, turma de 2006).

Além de marcar-se no texto especialmente através do uso da primeira pessoa – característica estilística do gênero, se pensarmos tratar-se de um texto autobiográfico -, a autora articula experiências da formação e experiências do curso numa relação temporal explícita: as experiências profissionais estão no passado, enquanto o curso de formação foi o responsável por fazer o professor-aluno mudar de opinião, agora expressa no presente. O movimento que caracteriza esse discurso é o de quem diz que antes do curso pensava e agia de determinada forma, agora pensa e age de forma

---

<sup>6</sup> O Proesf formará quatro turmas até dezembro de 2007, cerca de 1.600 professores.

<sup>7</sup> Leitor é o aluno de pós-graduação da Unicamp que faz a correção da primeira versão do texto para o professor-aluno reescrevê-lo em seguida.

diferente. O autor sinaliza essa relação temporal pelo uso de tempos verbais diferenciados (*fez, avaliava, tinha / vejo*) e o uso do advérbio *hoje* no início do último parágrafo aqui descrito.

Exemplo 2:

Foi muito discutido no grande grupo que a reflexão sobre os acontecimentos do presente quanto os do passado favorecem a formação de um aluno crítico, reflexivo e consciente do seu papel enquanto cidadão.

Na Educação Infantil inicio o trabalho com meus alunos pela história deles, para que reflitam sobre os acontecimentos passados e presentes. (MF 8, turma 2006).

O uso do presente (*inicio*) sugere que a prática de iniciar o trabalho com os discentes a partir de suas histórias já estava incorporada ao fazer pedagógico do professor-aluno. Nesse sentido, as reflexões do curso o estimulam a continuar. A relação presente e passado configura-se num movimento diferente do primeiro exemplo, no qual houve ruptura com uma prática. Aqui, o passado tem uma concepção de continuidade, e o presente se coaduna a ele.

Exemplo 3:

Dentro da disciplina Teoria Pedagógica e Produção em História, vi de forma mais profunda o que é História. [o professor-aluno traz autores que definem História]. Isto me faz recordar a época em que estudava no primeiro grau e me foram apresentados fatos sobre a Independência do Brasil. (MF 6, turma de 2006).

Há aqui um passado recente, o curso de formação, e um passado distante, o período em que o professor-aluno era estudante. O passado recente é o responsável por fazer o sujeito, no presente – observemos o verbo “fazer” (*faz*) -, ressignificar a *época em que estudava*. Nesse sentido, não é um aspecto da atividade profissional que está sendo reavaliado, mas uma experiência de vida estudantil, fato também significativo se considerarmos que, no processo de relatar experiências, ser professor tem relação direta com ser aluno<sup>8</sup>.

Exemplo 4:

O professor deve se preocupar em criar condições para que a autonomia seja construída e respeitada, intervindo o mínimo possível agindo mais como mediador e não como detentor do conhecimento. (MF 2, turma 2006).

Há uma perspectiva de presente/futuro neste exemplo, apesar da utilização do tempo presente no verbo “dever” (*deve*). Com essa modalidade deôntica (“dever”), o professor-aluno acredita que as proposições que defende são obrigatórias, e aí reside a perspectiva de futuro. O relato narrativo é praticamente abandonado, em prol de um discurso mais argumentativo; conseqüentemente, o passado também desaparece. Há generalizações (observe-se o uso de *o professor*), implicando um autor que atualiza a

---

<sup>8</sup> Essa questão está sendo desenvolvida na tese.

voz da academia - a palavra autoritária, segundo Bakhtin (1998 [1934-1935]:143) e revela pouco de suas próprias experiências.

### **Algumas considerações**

Esses poucos exemplos nos fazem perceber que há articulações diferenciadas entre passado/presente/futuro nos memoriais de formação. O futuro, além de participar do discurso explícito do professor-aluno, está subjacente a tudo o que se diz e constitui o que, na perspectiva bakhtiniana, denomina-se “*memória de futuro*”. O passado pode ser relato de prática profissional ou de experiências do tempo de estudante, da mesma forma que diferentes aspectos do curso de formação são referenciados pelos professores-alunos, utilizando tempos também variados. Esse movimento entre presente/passado/futuro pode revelar posicionamentos antagônicos assumidos pelo sujeito autor sobre o seu dizer, bem como ressignificações também diferenciadas sobre o próprio memorial de formação.

---

### **Referências Bibliográficas:**

- ALARCÃO, I. (org.) (1996) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- BAKHTIN, M. (1998 [1934-1935]) *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Trad. de Aurora Bernardini et alli. 4. ed. São Paulo: Ed. da UNESP.
- \_\_\_\_\_. (2003 [1920-1923] [1952-1953]). *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- BENJAMIN, W. (1994) *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense.
- BOSI, E. (1979) *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Quieiroz Editor.
- BRUNER, J. (2001) *A cultura da educação*. Trad. de Marcos Domingues. Porto Alegre: Artmed.
- CARRILHO, M. F. et all. (1997) *Diretrizes para a elaboração do memorial de formação: metodologia do trabalho científico*. Natal: IFP/URRN. (mimeo).
- FERRAROTTI, F. (1990) *Histoire et histoire de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- GERALDI, J. W. (2005) “A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade”. In: ROCHA, G. & COSTA VAL, M. G. (org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica. (Coleção Linguagem e Educação, 10).
- MENESES, U. T. B. de (1992) “A história, cativa da memória?: para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais”. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 34.
- NÓVOA, A. (1995) *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora Ltda.
- PASSEGGI, M.C. (2000) “Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária”. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In: *Anais Eletrônicos da III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural*, Campinas/SP.
- \_\_\_\_\_. (2006a). “As duas faces do memorial acadêmico”. *Odisséia - Revista do Programa da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem*-, Natal : EDUFRN.

- \_\_\_\_\_. (2006b). “A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação”. In: SOUZA, E. C. & ABRAHÃO, M. H. B. (org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB.
- PRADO, G.& SOLIGO, R. “Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação...” In: PRADO, G.& SOLIGO, R. (org.) (2005) *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Graf.
- SANTOS, B. S. (1987) *Um discurso sobre a ciência*. Porto: Afrontamento.