

Indícios de processo reflexivo em memoriais de formação¹

Evidence of a reflective process in written records of professional development

Adriane Teresinha Sartori
adriane.sartori@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como propósito investigar indícios de processo reflexivo na materialidade linguística de memoriais de formação, textos autobiográficos muito solicitados por instituições de ensino superior que acreditam no registro escrito como instrumento importante na formação de professores. A análise revela que o movimento de contraposição a experiências avaliadas pelo autor como negativas e a consequente adoção de novas/outras formas de pensar e agir são características do processo reflexivo, revelado por escolhas lexicais que indiciam um processo dinâmico de recriação da memória, marcado por relações indissociáveis entre passado e presente, e de tentativa de construção, pelo sujeito autor, de um *ethos* de contemporaneidade.

Palavras-chave: processo reflexivo, memoriais de formação, formação de professores.

Abstract: This article aims at investigating evidence of reflection processes in the linguistic materiality of written records of professional development, which are autobiographical texts often required by higher education institutions. These institutions regard written records as important instruments for teacher education. The analysis reveals that the establishment of a contrast to experiences considered by the teachers as negative and the consequent adoption of new/other ways of thinking and behaving are characteristic of a reflection process, which is revealed by lexical choices that indicate a dynamic process of memory recreation, marked by indissociable relations between past and present, and by the author's attempt to construct an ethos of contemporaneity.

Key words: reflection process, written record of professional development, teacher education.

¹ Este artigo é fruto de reflexões desenvolvidas durante o curso de Doutorado (IEL/Unicamp), realizado com o apoio da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Introdução

Sabemos que, em contraposição à figura de um professor técnico, surge, a partir dos anos 80, um ideário que busca valorizar o docente como um profissional reflexivo. É nesse contexto que conceitos como autonomia, autoria e reflexão passam a ser pilares sobre os quais se ergue (ou deve-se erguer) a formação desse profissional em qualquer nível.

Diversas instituições brasileiras de ensino superior buscam, então, construir alternativas nos seus currículos, visando colocar em prática esses princípios. Nesse sentido, ganha espaço, nessas universidades, a utilização de gêneros autobiográficos escritos no processo formativo profissional, por serem considerados instrumentos que permitem ao autor uma maior reflexão sobre suas experiências. Nóvoa (2009, p. 40) afirma:

O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

Se não há dúvida sobre a importância do registro escrito das experiências pessoais no processo formativo profissional, ainda há lacunas no sentido de compreender o próprio processo reflexivo. É nessa perspectiva que nos perguntamos: que elementos da superfície textual, de forma mais explícita, revelam um sujeito que pensa/reflete sobre suas

concepções? Em outras palavras, como o processo reflexivo se revela em textos escritos por professores?

Neste trabalho, aventuramo-nos a especular sobre essas questões, embora tenhamos clareza da complexidade na qual estão envolvidas, pois o processo reflexivo, sendo individual e interno por natureza, é sempre inatingível. Nesse sentido, nossa atenção não estará na análise da questão sob o ponto de vista da cognição ou de aspectos psicológicos motivacionais ou (in)conscientes, mas especificamente naquilo que dizem os professores (e no como dizem), identificando, em seus relatos, indícios de um sujeito em processo de reflexão sobre suas experiências.

O referencial teórico escolhido para realizar a análise são as ideias do Círculo de Bakhtin, acrescidas de estudos que consideramos importantes para a compreensão dos fenômenos que se apresentam nos textos dos professores.

Em relação a esses textos, selecionamos memoriais de formação como nosso objeto de investigação, devido às características do próprio gênero, pois, como veremos a seguir, exigem que o autor reflita sobre suas experiências de formação e de profissão. Esses memoriais foram produzidos no Programa Especial de Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries de Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas (Proesf), coordenado pela Faculdade de Educação da Unicamp, em parceria com as Secretarias de Educação de cidades da região metropolitana de Campinas. O Programa visava, essencialmente, formar em

graduação docentes que já atuavam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Para realizar esse trabalho, selecionamos aleatoriamente do site do Programa² os textos que compõem nossa amostra, mas apenas alguns poucos extratos de memoriais de formação, produzidos por autores diferentes, foram trazidos para análise, por considerá-los representativos dos demais, já que nos permitem identificar enunciados em que, mais explicitamente, parece haver marcas de quem se coloca em processo de (autor)reflexão. Como dissemos, a escolha dos elementos linguísticos realizada pelo autor para compor seu texto é um bom indício desse processo perseguido por nós.

Iniciemos por breve caracterização do gênero memorial de formação para, em seguida, realizar a análise propriamente dita.

Memoriais de formação

Memoriais de formação são textos em que o autor, professor, articula suas experiências de formação às suas experiências profissionais (Prado e Soligo, 2005).

Como todo gênero é “sempre novo e velho ao mesmo tempo” (Bakhtin, 2002, p. 6), o memorial de formação nasce de um diálogo entre os memoriais, chamados descritivos, exigidos nos concursos para ingresso na carreira docente nas instituições de ensino superior³, e os TCCs, trabalhos de conclusão de curso, propostos no final da graduação, especialmente de bacharelados. Constituem-se, nesse diálogo, algumas particularidades, que acabam por caracterizar esse “novo” gênero, conforme explicam Prado e Soligo (2005, p. 59-60):

² O site do Proesf é <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf.html>.

³ O memorial de Magda Soares publicado em livro em 1991, pela Cortez, São Paulo, intitulado “Metamemória-Memórias: travessia de uma educadora” é um bom exemplo disso.

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 com 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, podem-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. É importante explicitar a relação entre formação humana e profissional e, estando já na profissão, o que contribui para as transformações que foram acontecendo.

A mola propulsora da utilização de gêneros autobiográficos na formação de professores – e o memorial é um gênero autobiográfico – é a reflexão que se concretiza no momento de escrita.

Ao discorrer sobre autobiografia, Bakhtin (2003a, p. 139) afirma: “A narração sobre a minha vida pode ser forma de conscientização, visão e enunciação da minha própria vida.”

Parece ser exatamente isso o que acontece, ou seja, o autor coloca-se na perspectiva de quem analisa com olhos do presente o que foi experienciado.

Souza (2006, p. 14) focaliza o ponto central da utilização da autobiografia na formação de professores, ao explicitar que “a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si”.

Imbuídos da crença de que o processo reflexivo deixa indícios de sua existência na superfície textual, logo na primeira leitura dos memoriais, percebemos que havia passagens nas quais o autor realizava uma avaliação negativa de alguma experiência vivida, para, em seguida, apresentar outra forma de agir, sempre contrária a essa primeira, e, nessas situações, vislumbramos indícios de reflexão. Vejamos, então, alguns extratos representativos.

Extrato 1:

Apesar de minhas primeiras experiências escolares terem sido bastante positivas, aconteceu em minha vida escolar um fato muito negativo, mas que foi também base de uma futura determinação. Minha professora da quarta série era uma senhora muito rígida e preconceituosa e toda vez que uma estagiária vinha em nossa sala, ela dizia claramente, que não teríamos futuro nenhum, salvo as meninas (ela dizia os nomes) que eram de famílias abastadas.

Tomei isso como um grande desafio e disse a mim mesma que iria fazer de tudo para me tornar uma professora e não ter a mesma postura que ela. Hoje, escrevendo minhas memórias, sei que muito errei nesta minha trajetória, mas os erros desumanos citados acima com certeza não os pratiquei. (LAR, 2005, p. 15)⁴

Nesse caso, a atitude da docente dos primeiros anos escolares é julgada de forma negativa pela professora-aluna e, a partir dessa avaliação, fica o registro de um grande desafio que não será plenamente cumprido, embora os erros desumanos citados não tenham sido praticados, conforme a própria autora. A expressão “um fato muito negativo” é imediatamente reorientada argumentativamente através da utilização de “mas” e aquilo que poderíamos concluir

como possíveis consequências da recordação negativa não se confirma, pois foi base para uma futura determinação. Dessa forma, o fato negativo transforma-se em positivo, conforme nos sugere a escolha linguística realizada pela autora.

Esse exemplo é significativo para pensarmos não apenas no valor apreciativo atribuído à atitude da docente, mas também no jogo discursivo criado pela autora para revelar-se uma professora não preconceituosa. É inegável que o ocorrido em idos tempos tenha deixado marcas importantes na sua vida, do contrário não estaria descrito no seu memorial, embora acreditemos que seja possível questionar o fato de uma criança na quarta série poder tomar a rigidez de sua mestra e sua atitude preconceituosa como um grande desafio para se tornar uma professora. Parece existir, nesse fragmento, a presença da memória ressignificando o passado.

É importante pensar sobre isso, se compreendermos que popularmente o termo “memória” remete a algo localizado num espaço longínquo, uma espécie de “baú” repleto de ideias imóveis pairando em algum lugar da mente e que, de forma intacta, pode ser “aberto”, “revisitado” no presente. A esse respeito, diz Meneses (1992, p. 10):

[...] a caracterização mais corrente da memória é como mecanismo de registro e retenção, depósito de informações, conhecimento, experiências. Daí com facilidade se passa para os produtos objetivos desse mecanismo. A memória aparece, então, como algo concreto, definido, cuja produção e acabamento se realizam no passado e que cumpre transportar para o presente. Diz-se, também, que a memória corre o risco de se desgastar,

⁴ Preservamos a identidade das autoras (todos os extratos analisados foram escritos por mulheres, por isso a utilização do feminino), indicando apenas as iniciais do nome e, em seguida, o ano de publicação do memorial de formação.

como um objeto friável submetido a uma ação abrasiva; por isso é que precisa não só ser preservada, mas restaurada na sua integridade original. E também se deixa aprisionar pelo esquecimento, pela ocultação, enreda-se em caminhos que não conduzem ao presente; portanto, tem que ser resgatada: como a criança que caiu num poço e não consegue subir à superfície sem o auxílio providencial dos bombeiros.

Bosi (1979), em seu clássico trabalho de livre-docência por meio do qual focalizou a reconstrução da memória de idosos de São Paulo, também atribui à memória um caráter extremamente ativo: “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, ‘tal como foi’ e que se daria no inconsciente de cada sujeito” (p. 17). Elucida a autora, ainda, que a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Nesse sentido, por mais nítida que pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que se experimenta no passado, porque não se é o mesmo de então e também porque a percepção alterou-se e, com ela, as ideias, os juízos de valor, a forma de pensar e agir sobre o mundo.

Passado e presente estão inter-relacionados quando se fala em memória, e o sujeito-autor, diante da situação de produção, modelará suas lembranças de forma a criar uma história coerente e única.

Voltando, então, à questão anteriormente colocada: é possível dizer que na quarta série do ensino fundamental um sujeito define atitudes que serão tomadas na vida adulta?

Não será uma recriação do passado ou uma experiência (re)vista pelas circunstâncias do presente?

Não há resposta para essas perguntas, já que o processo de recordar é extremamente dinâmico e atualizado no momento da escrita. É no presente que o sujeito define como uma história será contada. De qualquer forma, mesmo sem uma resposta única à questão, é certo que a recriação da memória que parece existir nesse exemplo participa do processo reflexivo dessa professora-aluna, que se evidencia no posicionamento contrário a uma experiência vivenciada na infância e determinante de outra forma de agir.

Outro exemplo é o relato da professora-aluna PHRM (2006), que não ressignifica apenas uma lembrança da infância, mas também o seu início de carreira profissional.

Extrato 2:

Como tinha sido alfabetizada pelo método tradicional, enveredei por esse caminho também. Se funcionou comigo, funcionaria também com os meus alunos. Tinha uma sala, crianças que ansiavam por aprenderem e uma professora ansiosa por qual caminho seguir. Então, aplicava neles atividades mimeografadas, emprestadas de uma outra professora, como estas: circule a letra A, faça o número dois diversas vezes até preencher todas as linhas, cole bolinhas de crepom em volta do número. Que judiação! [...] A prefeitura, então, passou a ministrar cursos para todos os professores, eu procurava participar de todos e comecei a conhecer outros métodos de ensino. [...] Comecei, então, a procurar atividades que proporcionassem desafios aos meus pequenos alunos, não digo que foi fácil, pois ainda estou aprendendo muito. Mas sempre é possível rever os nossos erros, infelizmente não dá para voltar atrás, muito menos ficar me martirizando pelas escolhas feitas anteriormente. (p. 18)

A frase “Que judiação!” denuncia uma autora que realiza uma apre-

ciação valorativa negativa de uma prática. Esse fragmento pode ser exemplo também de uma atualização da memória, pois no momento de escrita parece que a avaliação negativa se presentifica, como se a autora dissesse a si mesma: “Hoje sei que aquilo que fazia não era significativo aos meus alunos.”

Logo após a frase “Que judiação!”, a autora destaca um curso de formação como responsável por lhe fazer perceber que outras formas de trabalhar poderiam ser mais significativas aos seus alunos. Nesse caso, um curso de formação auxiliou sobremaneira a repensar a ação pedagógica.

Esse é um movimento discursivo bastante comum nos memoriais analisados, aliás, podemos dizer que, na maioria deles, há relatos em que o curso do qual a professora-aluna participa constitui-se o grande motivador para uma reavaliação das práticas pedagógicas. Os extratos a seguir são representativos do que aparece nesses textos.

Extrato 3:

Não frequentei a educação infantil, ingressando diretamente no ensino primário, do qual recordei que o tipo de educação que tive contato, era centralizado no modelo tradicional, onde havia a mecanização da escrita, a decoração e memorização de conteúdos, entre outros pontos, que hoje através da minha formação superior, realizada no curso do PROESF (Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas), refleti e questionei muito sobre isso e muito mais. (CSCM, 2006, p. 9).

Mecanização da escrita, memorização de conteúdos, coordenação motora, fragmentação de palavras, uso de cartilha, descontextualização entre o escolar e o real, essas são expressões utilizadas pelas professoras-alunas para se referirem

às práticas vivenciadas no tempo escolar quando aprenderam a ler e a escrever, características do modelo tradicional de ensino, segundo elas próprias. Ao rememorar suas experiências como alunas, as práticas vivenciadas aparecem imediatamente justapostas, no fio discursivo, ao curso do Proesf, que lhes ensinou a avaliá-las como pertencentes a um modelo não emancipador. O curso foi o responsável, então, por uma reavaliação dessas experiências, e a escolha lexical (“refleti”, “questionei”) revela dois momentos: o de estudante, na infância, e o atual, de discente do Proesf. As disciplinas oferecidas, o conteúdo estudado no curso, permitem uma conscientização das práticas do ensino tradicional vivenciadas por elas anteriormente.

A escolha do léxico deixa à mostra um sujeito que volta seu olhar para a própria experiência, a voz da docente-aluna aparece envolta em reflexões como que “em processo”.

O memorial de formação da professora MCLA (2005) também parece representativo do que aqui expomos.

Extrato 4:

Aprendi a ler com a cartilha Caminho Suave. Hoje tenho consciência de que esse método de alfabetização fragmenta as palavras, descontextualiza o escolar do real. Tenho consciência agora com tudo que venho aprendendo que esse era o único caminho que os professores conheciam. (p. 10)

A contraposição estabelecida na superfície textual entre um passado (como se dissesse: “antes eu vivi isso”) e um presente (“hoje tenho consciência”) parece marcar o abandono de uma concepção em favor de outra, uma nova filiação teórico-prática.

Depois do curso de formação, como já dissemos, o ensino tradicional recebe críticas, e as práticas que lhe são próprias deverão ser

abandonadas em favor de um modelo de alfabetização emancipador. Assim, o mesmo objeto discursivo (ensino tradicional) adquire dois “tons” diferenciados, e o curso de formação propiciou essa mudança de valoração.

Uma frase muito utilizada pelas professoras-estudantes para dizerem que atualmente têm atitudes diferentes em relação às experiências passadas é “hoje tenho consciência”. Essa forma linguística parece constituir-se no “divisor de águas”; marca-se, no texto, como revelador de adoção de outra concepção.

Todos esses exemplos parecem revelar que a escrita de memoriais de formação constitui-se um momento no qual o sujeito (re)pensa suas experiências, suas crenças, seu trabalho. O processo reflexivo, então, aparece com frequência nas linhas do texto, pelas características do próprio gênero, e não se constitui em algo extraordinário (no sentido literal de “fora do comum”), ao contrário, é um processo simples, mas nem por isso menos importante no processo formativo profissional. Exatamente por isso torna-se importante discorrer um pouco mais sobre o que estamos chamando de “processo reflexivo”.

O processo reflexivo

Os fragmentos aqui trazidos parecem indiciar que há marcas linguísticas que mais claramente estão a serviço do autor revelando suas concepções a respeito do que julga importante. Não se trata, nesse caso, de determinar uma classe de palavras como a responsável por esse processo, mas de enxergar, no estilo de cada autor, nas escolhas que realiza, indícios de mudança de concepção. Nesse sentido, parece claro que o processo reflexivo envolve uma reavaliação de experiências, uma nova/outra forma de pensar sobre

concepções ou sobre o que se faz. O processo reflexivo, então, nada mais é do que colocar em jogo passado e presente, pois há um sujeito que, ao lembrar-se de suas experiências passadas, no momento de escrita, no presente, avalia negativamente o vivido e imediatamente, no fio discursivo, registra que não mais age da mesma forma.

Para concretizar esse processo, os recursos linguísticos selecionados por ele são as expressões que ajudam a marcar a passagem do tempo presente/passado. É como se atualizasse uma fórmula discursiva: “No passado vivi isso ou fiz aquilo que não foi positivo, agora faço diferente ou penso diferente”

Por simples que possa parecer, a contraposição velho/novo, passado/presente é extremamente importante, se prestarmos atenção ao que lhe subjaz, pois é na relação passado/presente que cada sujeito se movimenta. Passado/presente/futuro, diria Bakhtin. Para ele, a realização futura não é uma continuação orgânica do passado e do presente, o coroamento deles, mas a sua eliminação essencial, a sua revogação, “assim como a graça não é o crescimento orgânico da natureza pecadora do homem” (2003, p. 111).

Não podemos compreender essas palavras do autor na relação linguística de presente/passado/futuro, porque não se trata de um tempo apenas cronológico. Trata-se de buscar e dar um sentido à própria existência humana e, para o autor, é no futuro que esse sentido está, não no passado e nem no presente. Esses dois tempos são revogados em favor de um futuro:

Esse futuro semântico absoluto que se contrapõe axiologicamente a mim, a toda minha temporalidade (a tudo o que já é presente em mim, não é um futuro no sentido da continuidade temporal *da mesma vida*, mas no

entido da possibilidade permanente e da necessidade de transformá-la *formalmente*, de inserir nela um novo sentido (a última palavra da consciência) (2003, p. 111).

Como dissemos, não é o caso aqui de entender o tempo numa visão estritamente racional, palpável e, justamente por isso, não se trata de encontrar uma forma linguística explícita nos memoriais de formação (como, por exemplo, os verbos do presente, do pretérito e do futuro), cujo teor se aproxime daquilo que o autor defende. A questão é outra. Trata-se da necessidade de compreender que o movimento semântico de revogação do passado, definido, nos memoriais de formação, como ensino tradicional, é o mesmo de reafirmação do presente, mas delineia-se nesse presente uma perspectiva de futuro, já que a tomada de consciência que a formação propiciou (neste caso, as professoras-alunas citam explicitamente o curso de graduação) pressupõe novas ações futuras. Como defendem os autores do Círculo, todas as nossas ações têm uma perspectiva de futuro, o que leva Geraldi (2006, p. 137) a concluir: “[...] no mundo da vida ‘calculamos’, a todo instante, com base na memória do futuro, as possibilidades de ação no presente”.

Há outro aspecto que precisa ser considerado: uma filiação ao novo, ao não tradicional, é o que faz o *ethos* alçar posições. Não há ser humano que não busque aprovação no que faz. Ora, essa aprovação passa, no caso do professor, por ser considerado atualizado, conhecedor das correntes pedagógicas contemporâneas. Assim, raramente alguém se dirá defensor do ensino tradicional – embora o anúncio persistente de resultados de testes de rendimento escolar avaliando o baixo desempenho de nossos alunos

tem feito o ensino tradicional “resurgir”, inclusive, entre educadores –, porque outras perspectivas de ensino estão em voga. Dessa forma, dizer-se “anti” ensino tradicional é também filiar-se ao discurso de prestígio na universidade e, portanto, criar um *ethos* de sabedoria e contemporaneidade.

Nessa perspectiva, devemos considerar, ainda, que o texto organizado pelas professoras-alunas não pode ser abstraído de suas condições de produção. Como afirma Bakhtin (especialmente 1986, 2003b), todo texto sempre se dirige a um outro e, nesse caso, não é um outro imaginário. Ao contrário, trata-se de um interlocutor específico, desempenhando o papel de professor universitário, que, por sua vez, formula, como parte do seu *métier*, uma apreciação valorativa a respeito de quem escreve. Os memoriais de formação participam do processo de avaliação da professora-aluna, conferindo-lhe estar apta ou não a receber o diploma universitário. Escrever para um docente universitário, que pode julgar se tal prática descrita é mais ou menos adequada a uma determinada situação, interfere diretamente nas relações estabelecidas, conforme nos lembra Bakhtin (2003b, p. 302):

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural de comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele.

Dessa forma, os textos produzidos relatam muito do que os professores universitários querem ouvir/ler, pois a escrita de memoriais de

formação em circunstâncias acadêmicas acaba por determinar muito do que será dito e também não dito.

Uma última consideração

A partir dos exemplos aqui analisados, podemos dizer que essencialmente o processo reflexivo é revelado na revogação de um passado em favor de outra forma de pensar/agir.

Se essa explicação é plausível, o papel das instituições de formação profissional, entre elas as de ensino superior, é essencial nesse processo. Os cursos de formação são apontados pelas professoras-alunas como os propiciadores de reflexões importantes e talvez os responsáveis por possibilitar a construção de novas/outras práticas. Quanto mais “rico” o curso de formação, mais facilmente haverá a possibilidade de o professor reavaliar o que viveu. Ainda, quanto mais o curso aproveitar as experiências vividas pelos professores como base para suas reflexões, mais facilmente o docente-estudante poderá realizar esse processo, que será sempre individual – e ao mesmo tempo social, porque propiciado pelas intervenções de outros – e precisa ser provocado, para que as “repetições” pedagógicas sejam evitadas e se possa colaborar para a construção de uma nova/outra escola.

Referências

- BAKHTIN, M. 1986 [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3ª ed., São Paulo, Hucitec, 196 p.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. 1981 [1930]. La structure de l'énoncé. In: T. TODOROV. *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique*. Paris, Éditions du Seuil, p. 287-316
- BAKHTIN, M. 2002 [1963]. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 368 p.
- BAKHTIN, M. 2003a [1920-23]. O autor e a personagem na atividade estética. In: M. BAKHTIN. *Id. Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, p. 3-194.

- BAKHTIN, M. 2003b [1952-53]. Os gêneros do discurso. In: M. BAKHTIN. *Id. Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, p. 261-306.
- BOSI, E. 1979. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo, Quatro Editor, 488 p.
- GERALDI, J.W. 2006. É possível investir nas enunciações, sem as garantias dos enunciados já firmados? In: A. COVRE (Org.). *Veredas Bakhtinianas: de objetos a sujeitos*. São Carlos, Pedro e João Editores, p. 129-139.
- 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*, 34:9-23
- NÓVOA, A. 2009. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, Educa, 96 p.
- PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. 2005. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação... In: G.V.T. PRADO; R. SOLIGO (orgs.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, Graf, p. 47-62.
- SOUZA, E.C. 2006. *O conhecimento de si: estágio e narrativa de formação de professores*. Rio de Janeiro, DP&A, 184 p.

Submetido: 03/03/2011

Aceito: 11/09/2012