

NARRATIVAS MEMORIALÍSTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: DO PARTICULAR AO COLETIVO.

Lucinéia Contiero

(Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ Universidade da Força Aérea – conlucineia@hotmail.com)

Resumo: Este artigo intenta abordar a autobiografia – subespécie do gênero biográfico – com base na ambiguidade de seu caráter: enquanto expressão particular e expressão coletiva. Noticiaremos tais narrativas como fontes relevantes no campo da historiografia e pedagogia para, em seguida, alertar para a Análise do Discurso enquanto metodologia potencialmente válida para análise memorialística.

Palavras-chave: narrativas memorialísticas; historiografia pedagógica; método.

Introdução.

Como um dos desdobramentos dos resultados de pesquisas de Pós-Doutorado (PPGCA/Universidade da Força Aérea – UNIFA), este artigo intenta levar a perceber as narrativas memorialísticas enquanto fontes relevantes no campo da historiografia visto a ambiguidade de seu caráter: expressão individual e coletiva, a um só tempo, e, em seguida, demonstrar que o método da Análise do Discurso pode ser uma alternativa viável de exploração analítica das narrativas memorialísticas utilizadas no campo das pesquisas pedagógicas. Conto com contribuições teóricas de Delgado, Bruner, Levi, Le Goff, Pecheux, Bourdieu que, entre outros, auxiliam na compreensão de que a autobiografia é um campo extremamente extenso, com uma vasta bibliografia que extrapola os domínios literários, marcando presença especialmente dentro dos chamados “estudos culturais”, em que prevalecem as pesquisas alcançando a história, a sociologia, a psicologia, a antropologia, a pedagogia...

A autobiografia é um terreno espinhoso, de lida delicada, dado o grau de sua instabilidade e dependência de um engajamento pessoal cuja dosagem implica a consciência de si tanto quanto do objeto estudado: esforço ambíguo em desdobrar-se para fazer-se outro e constituir a si mesmo. A autobiografia é aqui compreendida no lastro etimológico: a *palavra* autobiografia possui tanto um sentido estrito - “relato de vida centrado na história da personalidade” – como um sentido amplo – toda forma de escritos em que se fala de si diretamente (tanto o diário íntimo ou as memórias como a autobiografia propriamente dita), ou mesmo “todo escrito no qual o leitor supõe que o autor transpõe sua experiência pessoal”. Logo, autobiografia refere-se a um tipo específico de texto (em seu sentido estrito) *ou* a um conjunto de práticas de caráter variado, em seu sentido amplo. A esses sentidos conflitantes, acrescentam-se variações de valor relacionadas a um possível

apuro estético em oposição a um relato mecânico e documental da realidade.

Uma dupla ambiguidade constitui a autobiografia: entre o particular e a generalidade, entre a expressão de uma subjetividade e o prosaísmo. A extensão e os limites da manifestação autobiográfica são difíceis de serem definidos, visto que não nutre somente relações de oposição com outros gêneros memorialísticos, ficcionais ou poéticos, mas pode designar um vasto terreno de práticas de expressão do eu. De toda forma, mesmo em seu sentido amplo, o uso do termo autobiografia não é consenso: “narrativas de vida”, “escritas do eu”, “escritas de si”, são termos empregados em paralelo como termos que correspondem mais ou menos à “autobiografia”, como se o termo fosse, na atualidade, insuficiente frente à multiplicidade de formas de construção da identidade pessoal, extrapolando o domínio literário e o meio escrito. Na voz de Smith e Watson (2010, p.218), teóricos pós-modernos e pós-coloniais consideram que o termo autobiografia é “inadequado para descrever a extensa variedade histórica e os diversos gêneros e práticas de escrita do eu não somente no Ocidente, mas ao redor do globo”. Considerada inicialmente como texto literário, hoje é pesquisado sob variadas formas de manifestação e utilizado nos mais variados campos do conhecimento, em especial no campo dos estudos sociológicos e pedagógicos... este último, o que nos interessa diretamente.

A utilização de memórias individuais e coletivas, orais ou escritas, como fontes em pesquisas pedagógicas, ganhou credibilidade no cenário internacional durante o século XX com o gradual reconhecimento da história oral como campo de investigação propício para desvendar o passado. A história oral firmou-se como “movimento e prática” nas décadas de 1960 e 1970, tendo como um de seus pilares os debates concernentes ao vínculo entre memória e história, cuja relevância tem sido crescente entre os pesquisadores, em especial entre historiadores (THOMSON; FRISCH; HAMILTON, 2006, p. 66). No Brasil, tais debates começaram nos anos de 1970, alcançando notável adesão na década de 1990 (AMADO; FERREIRA, 2006). No fim do século XVIII, chegou-se a duvidar do valor das autobiografias (LEVI: 2006, p. 170-171): “personagem social” e “percepção de si” foram vistos como elementos totalmente dissociados – análise reconsiderada graças a defensores do discurso memorialístico como Jean-Jacques Rousseau, por exemplo, que acreditava na possibilidade de “narrar a vida de um homem” de maneira “totalmente verídica”. Rousseau constatou ser possível contar sua própria história, mas não a de fazê-lo sem deformação ou alteração (LEVI, 2006, p. 172). Nos dias atuais, a valorização do gênero

autobiográfico e suas subespécies vive seu momento alto, sem que se possa, no entanto, afastá-las totalmente de ambiguidades. Se por um lado é uma poderosa ferramenta de pesquisa, por outro, é um instrumento aberto a “todo tipo de problemas dentro de fronteiras bem definidas” (MOMIGLIANO, 1984 *apud* LEVI, 2006, p. 167-168).

As narrativas memorialísticas representam importante contribuição para a pesquisa historiográfica e para a pesquisa pedagógica, vez que a memória (LE GOFF: 2003, p. 419) possibilita “conservar certas informações”, constituindo um “conjunto de funções psíquicas” que permite ao homem “atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”. Para Le Goff (2003, p. 471), na memória “cresce a história, que por sua vez a alimenta”; buscando “salvar o passado para servir ao presente e ao futuro”. A utilização de narrativas memorialísticas no campo dos estudos pedagógicos de formação rompe com a tendência ao excesso de coerência do discurso especializado. A atenção dos pesquisadores à “dimensão coletiva da experiência histórica” e a sua “reflexão sobre os destinos individuais” fazem parte de um movimento que se contrapõe à “insatisfação com os conceitos totalizantes” que reduzem “as ações humanas a subprodutos das forças produtivas e culturais” (NUNES, 2011, p. 67).

Biografias e subespécies possuem “valor democrático” (LORIGA: 1998, p. 248), vez que sua intenção mais profunda cumpre “refletir sobre tudo o que a generalização” histórica não alcança. Albert (1993 *apud* SOUSA, 1998, p. 31) destaca que a obra autobiográfica pertence a “um conjunto diversificado de produções sobre si”, sendo uma das “mais nobres modalidades da escritura identitária”: um ato de auto revelação, um “recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo” que viabiliza um nível de “elaboração lógica e de flexibilidade” que ultrapassa a potencialidade da expressão oral. As narrativas memorialísticas representam uma “extensão da pessoa” que se revela tanto para si mesma quanto para os outros (SOUSA, 1998, p. 58).

Pesquisas que se servem da memória como matéria-prima contribuem para a “relativização das interpretações” que visam “sobrevalorizar as totalidades em detrimento das especificidades e dos particularismos” (DELGADO: 2010, p.62). Para Delgado (2010, p. 43), o valor das narrativas memorialísticas reside tanto na possibilidade de “preservação” quanto na de “transmissão de heranças identitárias e tradições”. Essas narrativas são relevantes para a historiografia e para pedagogia como “estilo de transmissão, de geração para geração, das experiências mais simples da vida cotidiana” e dos “grandes eventos” da história humana; pertencem à “arte de contar”, isto é, “traduzir em palavras os

registros da memória” e da “consciência da memória no tempo”. O dinamismo desse gênero discursivo viabiliza a participação de comunidades culturais englobando dimensões materiais, sociais e simbólicas. A memória é a “base construtora de identidades e solidificadora de consciências individuais e coletivas”, defende Delgado (2010, p. 38), pois lida com “os fundamentos da existência, fazendo com que a experiência existencial” seja integrada ao “cotidiano, fornecendo-lhe significado” e impedindo que “a humanidade perca raízes, lastros e identidades”. Ligada à vida por meio da linguagem, a narrativa viabiliza que a memória apresente “uma de suas mais ricas expressões”. Conhecer o passado é uma façanha extraordinária, dada a “dimensão e variedade de situações” (2010, p. 39). Tal riqueza envereda por pesquisas truncadas por obstáculos, porém, enfrentados: essa é tarefa da História e da memória, considerando que a sua maior contribuição é “evitar que o ser humano perca referências fundamentais à construção de identidades coletivas”, as quais, embora estejam “sempre em curso”, são “esteios fundamentais” para o “autoconhecimento do homem como sujeito de sua história” (DELGADO, 2010, p. 36). Na voz de Alberti (2004, p. 33), “conceber o passado não é apenas selá-lo sob determinado significado”; não se limita a elaborar uma interpretação, mas “negociar e disputar significados e desencadear ações” captadas pela memória dos sujeitos que as vivenciaram. As narrativas memorialísticas trazem informações que não podem ser acessadas por outros métodos de investigação e, ao lidar com processos mnemônicos, o pesquisador tem consciência de que adentra um território de propriedade de um autor, um “elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva”. Daí porque se dizer que compreender a memória é uma das “atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (LE GOFF, 2003, p. 469).

Segundo Khoury (2000, p. 131), as narrativas memorialísticas são “plenas de dimensão temporal”. Sua principal fonte é a experiência, que, nas narrativas, remete ao passado via “imagens” vividas e reproduzidas. Delgado (2010, p. 43) ressalta que tais narrativas trazem a “potencialidade de fazer viajar o ouvinte através a viagem narrada”, apresentando um “potencial inesgotável”. Trabalhar com memórias é “caminhar por um terreno fértil”. Volto a Delgado (2010, p. 44) para quem as narrativas memorialísticas são “traduções dos registros das experiências retidas”, “a força da tradição”, e expõem “o poder das transformações”. Assim, “narrativas, sujeitos, memórias, histórias e identidades” são a “humanidade em movimento, olhares que permeiam tempos heterogêneos”, a “história em construção” a partir de “memórias que falam” (DELGADO, 2010, p. 37).

A memória é um “cabedal infinito” em que “múltiplas variáveis” – temporais, topográficas, individuais, coletivas – dialogam entre si revelando lembranças, as quais tanto podem surgir de modo explícito quanto podem aparecer veladas por uma “camada protetora que o próprio ser humano cria” ao acreditar, “inconscientemente, que assim está se protegendo das dores, dos traumas e das emoções que marcaram sua vida” (DELGADO: 2010, p. 16). O “tempo da memória” vai além do “tempo da vida individual”: consiste em um amálgama de lembranças de toda ordem, das quais participam objetos, personagens, situações, tradições, histórias escutadas e registradas. A “memória ativa” é um “recurso importante para transmissão de experiências consolidadas ao longo de diferentes temporalidades” (DELGADO, 2010, p. 17). A memória coletiva e a memória individual estão sempre associadas e são dotadas de poder: de esquecer e de lembrar, de omitir e de silenciar (idem, p. 31).

O desenvolvimento das ciências está intrinsecamente ligado aos “processos da memória”, visto que ela é uma conexão viva entre o passado celebrado, o presente conturbado e um futuro. Benjamin (1994, p. 210) avalia que a memória é a “mais épica de todas as faculdades”, constituindo um “elo temporal dotado de poder, informação e representação”. Logo, a memória está “imbuída” de uma “vastidão de possibilidades”, sendo, por isso mesmo, “infinitamente rica em suas manifestações”; trata-se de um “instrumento valioso para a construção de narrativas que registram modos de frequentar o mundo” (GROSSI & FERREIRA: 2001, p. 31).

Há inegáveis contribuições das memórias aos estudos historiográficos e pedagógicos, ainda que os dados assim obtidos expressem traços marcantes de subjetividade, sendo, em última instância, a expressão do ponto de vista de um narrador que, em boa parte dos casos, tem ou teve compromisso com os fatos descritos. Bourdieu (2006, p. 184-185) assinala que o “relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável”, como também na necessidade de “extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância”, e assim estabelecer “relações inteligíveis, como a do efeito à causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos”, os quais são “constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário”. Narrativas memorialísticas tendem a tornar seu autor “o ideólogo de sua própria vida”, elegendo, “em função de uma intenção global, certos acontecimentos significativos e estabelecendo entre eles conexões para lhes dar coerência” (2006, p. 185). Bourdieu ressalta que produzir uma “história de vida, tratar a vida como uma história”, como se fosse

“o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção”, é conformar-se com uma “ilusão retórica”, “uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar”. A atitude de investigar o passado constitui um “procedimento ativo” importante para o “reconhecimento dos interesses convergentes ou divergentes que integram a vida humana em constante movimento, em permanente construção histórica” (DELGADO, 2010, p. 56). Seguindo tais perspectivas, compreende-se que não há meios inquestionáveis para julgar a veracidade das memórias, mas é possível tentar perceber as narrativas memorialísticas por intermédio da elucidação do contexto em que são produzidas.

No campo pedagógico, as espécies biografias têm sido bastante utilizadas como fontes de compreensão do singular/plural das histórias, das memórias institucionais formadoras dos sujeitos em seus contextos, de apoio a documentos histórico-educacionais. Referem-se à escrita da vida de outra pessoa, o que Dominicé (1995) define como “biografia educativa” por tratar da trajetória educacional dos sujeitos envolvidos. Entendida como “biografia formativa” por partir da consciência que o sujeito toma de si e de suas aprendizagens experienciais enquanto vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história, Josso (1991) considera que a abordagem biográfica captura as aprendizagens pela experiência que o sujeito viveu ao longo da vida. Cumprindo ambas as funções, educativa e formativa, a abordagem biográfica caracteriza a sua utilização em ciências da educação (DOMINICÉ, 1988, p.103). A pesquisa biográfica educacional é fundamentada na relação entre formação e aprendizagem. Trata-se de compreender como se constrói o ser individual, cada ser que carrega, em sua trajetória, ambientes específicos, caminhos e motivações, papéis e relações sociais. O espaço singular de experiências vividas tem relação contínua com variados setores da vida social (DELORY-MOMBERGER, 2011). Pineau (2008: p. 20): o biógrafo ensina “o gaio saber, a gaia ciência, o encantamento cognitivo, que resulta do encontro incandescente da chama da vida com a teoria”, do encontro da subjetividade com a objetividade, do saber ser com o saber fazer. Entre este e aquele existe a mobilização do conhecimento de si e das coisas. Durante a vida, o sujeito permanece na intensa busca de si, na busca de sentidos e de conhecimento, que, uma vez deslocados e movimentados, transportam informações ao mesmo tempo em que devolvem outras – o “conhecimento acumulado” de que nos fala Latour (2000). Tal deslocamento, entendido também como trajetória, evidencia, pelos processos narrativos biográficos, um indivíduo envolvido consigo, com o outro e com os contextos de inserção: enxerga o que é; o que já não pode ser; o que ainda poderá se

tornar. Como estratégia de pesquisa, respeita-se a narrativa do sujeito, pois importa o ponto de vista do narrador, isto é, tudo o que acredita ser importante sobre a própria vida. Ao refletir sobre si, o sujeito faz emergir, através das narrativas memorialísticas, os eventos que pontuam, dentro de sua experiência individual, as experiências comuns de grupos sociais que contribuem para a construção social de uma determinada realidade. Daí porque se dizer que pesquisa autobiográfica permite ressaltar o momento histórico vivido pelo sujeito. Assim, a temporalidade contida na narrativa individual remete ao dinamismo de um tempo histórico que apreende as estruturas de relações sociais e os processos de mudança pelos quais o sujeito passa. Nesse sentido, tempo e espaço das ações realizadas pelos sujeitos dentro de grupos sociais podem identificar, além das práticas sociais, as negociações dos acontecimentos ocorridos em suas vidas (NÓVOA, 1995: 189).

Não há experiência humana que não possa ser narrada. Através das narrativas lembramos fatos, colocamos as experiências em sequência temporal, encontramos explicações, discutimos relações, formulamos cadeias de acontecimentos e sentimentos construídos intencionalmente. De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), as narrativas são ricas em colocações indexadas, uma vez que remetem a acontecimentos concretos e expressos minuciosamente, indicando lugares, tempo, emoções e impressões pessoais. Sua estrutura é composta de um contexto e de acontecimentos sequenciais fechados; ações humanas pontuais e objetivas. A estrutura que compõe as narrativas permite reconstruir as ações das pessoas em seus contextos, considerando lugar, tempo, motivos, elementos que evidenciam peculiaridades e circunstâncias. Volto a Delory-Momberger (2008) para lembrar que os princípios do discurso narrativo consistem em organizar a sucessão dos fatos, as sintaxes das ações e das funções, a dinâmica transformadora entre sequências de aberturas e de fechamento dos acontecimentos, orientar os objetivos do sujeito ao narrar determinados fatos. Nesse sentido, a narrativa se apresenta como a linguagem do fato biográfico, como o discurso no qual escrevemos nossa vida. A inserção no universo da narrativa (auto)biográfica nos remete, direta ou indiretamente, a pressupostos teóricos amplamente discutidos na Análise do Discurso – o sentido de uma palavra não existe em si mesmo, antes é determinado pela conjuntura sócio histórica de sua produção. O exterior linguístico, as condições de produção do discurso, também afetam a linguagem: os sentidos das palavras são produzidos/determinados pela história. Daí porque Pecheux (1997) entende o discurso como efeito de sentido entre locutores e a linguagem como produto histórico-social, sendo seu modo de funcionamento fator relevante para a perspectiva

discursiva. Na base conceitual da teoria de Pecheux (1997, p.162), encontramos um dos conceitos mais importantes do movimento teórico: o interdiscurso. Para o autor, as formações discursivas são constituídas em um espaço no qual figuram formações ideológicas diversas em permanente relação de “desigualdade-contradição”, formando um “todo complexo dominante”. Logo, usamos o interdiscurso para identificar algo que já foi dito, em um local diferente, em um momento diverso. Não por acaso, o interdiscurso é, na visão de Orlandi (2002), precursor da Análise do Discurso, “a memória do dizer”. Todo discurso é construído por outros discursos, não se nega e, talvez por isso, identificam-se, no discurso educacional, materializações discursivas que, apesar de condicionadas à problematização e à descentralização pós-moderna, revelam-se pressupostos modernistas. O discurso educacional transpõe um embate tenso: de um lado, o papel arraigado da educação como transmissora de “grandes narrativas”, nas palavras de Lyotard (1986) e, por outro, a “responsabilidade” pós-moderna de desmitificar verdades. A narrativa é “um modo de pensamento e um veículo de produção de significado” (BRUNER, 2001, p. 44). Logo, é por meio da narrativa que os indivíduos atribuem sentido às suas vidas, para si e para os outros, permitindo a construção de identidades que os situem na sociedade a partir dos “elementos universais das realidades narrativas” (2001, p.129). “As narrativas implicam estados intencionais” (2001, p.131). Isto significa dizer que, ao narrar, o indivíduo é movido por crenças, desejos, teorias e valores que subjazem ao processo narrativo; teoricamente: “ações com motivos”. Ao narrar sobre seu ensino, o efeito de envolvimento do professor suscita uma atitude auto reflexiva e auto responsiva que condiciona três elementos: a “ambiguidade de referência”, a “negociabilidade inerente” e a “centralidade do problema”. Na medida em que o professor em (auto)formação narra e perpassa esses elementos, vai, pouco a pouco, identificando a si mesmo no processo, identificando sua postura educacional, para, a partir daí, beneficiar-se da possibilidade de escolher quem professor deseja ser e lutar por sua materialização. Freenam (1989, p. 116) acredita que mudança “nem sempre significa modificação da ação, mas sim da consciência do que se faz”. Lembremos que a construção de crenças é experiencial, paradoxal e contraditória, varia de indivíduo para indivíduo e está relacionada à ação de forma indireta e complexa, porque não é tão facilmente distinta do conhecimento (BARCELOS; KALAJA, 2003, p. 233). As reflexões empreendidas nos devolvem aos conceitos da Análise do Discurso de orientação pecheutiana, que busca uma articulação do campo linguístico com o social, incluindo, assim, aspectos históricos, culturais, políticos, econômicos. É nesse contexto que surge a noção de discurso como “efeitos de sentido entre locutores” (PECHEUX,

1997; ORLANDI, 2002) menos determinados no texto e mais nas relações possíveis estabelecidas com os elementos externos.

As diversas vozes que coabitam o discurso da formação docente na contemporaneidade apresentam uma transição de paradigma que traz para a educação a necessidade de reformulação conceitual, de resignificação, de reconfiguração. Cremos que essa ausência de resignificação seja responsável pelos efeitos de indeterminação e indefinição na prática de professores, esta que se apresenta, muitas vezes, dividida entre uma concepção educacional que totaliza, incorpora, integra, e, por outro lado, fragmenta, multiplica, desfaz. A visão do professor é, não raro, perpassada tanto pelo discurso da modernidade que postula o domínio, o controle científico, a linearidade, a revisibilidade para poder exercer a função docente quanto pela noção do imprevisível, do incerto, do contingente – noções pós-modernas. Almeida Filho, na mesma perspectiva, afirma que, para produzir impacto perceptível, mudanças profundas e inovações sustentáveis no ensino “são cruciais novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores” (1993, p. 175). Mudar, conclui Schön, “é passar por zonas de incertezas” (1971, p.12), o que significa considerar que não há modelos de profissionalização que determinem o que as pessoas devem se tornar. Considerar o contexto e a força do coletivo como um espaço para continuarmos nos criando e nos tornando significa entendermos que o potencial não está apenas em nós, individualmente, mas também nas oportunidades circunstanciais coletivas que se nos oferecem e justificam, em termos amplos, esta discussão. O que faz um professor ser professor é o olhar, mais reflexivo e crítico, sobre algo que já é conhecido. Vez que a narrativa de vida consiste em contar como o narrador foi, aos poucos, se tornando, logo, a experiência biográfica é “cumulativa e constituída” (2008, p. 40) verticalmente, na relação com a temporalidade, e horizontalmente, na relação com os outros. Só podemos reconstruir o mundo de nossas vidas narradas à medida que relacionamos esse mundo com os nossos construtos biográficos e os compreendemos nas relações de ressonância com a nossa própria experiência biográfica.

A narrativa subjetiva autobiográfica interessa a estudos pedagógicos como discurso que revela uma construção de verdades sociais e individuais formativas. A escrita oportuniza, em graus variados, um processo de estranhamento que se realiza quando modificamos a percepção que temos de uma imagem que tomamos automaticamente e que passa a ser observada a partir de um processo de singularização. Sem preparação é difícil estabelecer uma relação mais rica e proveitosa dessa atividade para a elucidação de

temas e conceitos associados a determinados aspectos da realidade social. Capacitar o olhar implica despertar no indivíduo uma visão mais crítica da sociedade – o que chamamos pensar sociologicamente. cremos que um recurso eficiente, capaz de promover o “pensar sociológico” e o “pensar pedagógico” seja provocar o olhar do professor como estranho àquilo que lhe é rotina, o que implica instigar-lhe a desautomatização das ações profissionais, instigar-lhe o olhar sobre si mesmo, sobre como se vê no contexto educacional, sobre os acontecimentos, sobre seu entorno, sobre suas preferências, suas atitudes, suas crenças, seus desacordos, suas relações, fatos de sua história, suas perspectivas, sua individualidade dentro do contexto escolar... enfim, instigar uma revisão consciente da própria trajetória profissional através de uma revisão de memórias. A busca por se analisar aspectos relativos às narrativas da história de vida de professores e suas relações com a (auto)formação e a prática docente leva ao desenvolvimento de novos percursos de leitura e seus desdobramentos na constituição de um sujeito preocupado com a identidade social e com um ensino de qualidade.

Considerações finais.

Diante do valor atribuído às narrativas memorialísticas e considerando as dificuldades inerentes ao uso desse recurso como fonte em pesquisas de natureza historiográfica e pedagógica, este trabalho buscou situar a Análise do Discurso no rol das metodologias que valorizam as memórias. O intuito foi oferecer elementos que possam contribuir para aperfeiçoar as investigações que valorizam as autobiografias como fonte de informação relevante para estudos de formação e, assim, ampliar o campo de sua abrangência.

Referências Bibliográficas.

- ALBERTI, V. *Ouvir e contar textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- AMADO, J; FERREIRA, M. M. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Moraes Marieta (Org.). *Usos e abusos da história oral*. 8. ed., Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.
- CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tabula rasa do passado?: sobre a história e os historiadores*. Tradução de Marcos da Silva. São Paulo: Ática, 1995.
- DELGADO, L. de A. N. *História oral: memória, tempo, identidades*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- DOMINICÉ, P. La formation comme régime nocturne: raison narrative et formation. *Education permanente*, Paris, n. 122, p. 179-189, 1995.
- _____. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In:

- NÓVOA, A; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- FERREIRA, M. M. História do tempo presente: desafios. *Cultura Vozes*, Petrópolis, v. 94, n. 3, p. 111-124, 2000.
- GROSSI, Y; FERREIRA, A. Razão narrativa: significado e memória. *Revista História Oral*, ABHO, São Paulo, v. 4, p. 25-38, Jun.2001.
- GUARINELLO, N. L. Memória coletiva e história científica. *Revista Brasileira de História* (ANPUH), São Paulo, v. 14, n. 28, p. 180-193, 1994.
- HUBERMAN, M – O ciclo de vida profissional dos professores. In. NÓVOA, António (Org.). *Vida de Professores*. Porto: Porto Ed., 1992, pp. 31-62.
- JOSSO, M.C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago., 2006.
- _____. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA, 2004.
- KHOURY, Y. A. Muitas histórias, outras memórias: cultura e o sujeito na história. In: FENELON, D. *Muitas memórias, outras histórias*. São Paulo: Olho D'Água, 2000.
- LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão, Suzana Ferreira Borges. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.
- LEVI, G. Usos da biografia. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta Moraes (Org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- LORIGA, S. A biografia como problema. In: REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.
- NÓVOA, A.(Org.) *Vida de Professores*. Porto: Porto Ed., 1992.
- _____. (Coord.) *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- _____. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.
- NÓVOA, A. e FINGER, M. – *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.
- NUNES, C. As contribuições da sociologia da educação para a pesquisa histórica. In: PAIXÃO, L. P; ZAGO, N. (Org.). *Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira*. 2. ed., Petrópolis: 2011.
- PECHEUX, M. *Semântica e discurso: uma criação à afirmação do óbvio*. 3 ed. Campinas, Ed. UNICAMP, 1997.
- _____. "A análise de discurso: três épocas", reproduzido In: *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: UNICAMP, 1990.
- _____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: UNICAMP, 1988.
- PINEAU, G. O gaio saber do amor à vida. In: SOUZA, Elizeu, C.; MIGNOT, Ana C. V. (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008, p. 17-38.
- PINTO, P. J. *Uma memória do mundo: ficção, memória e história em Jorge Luís Borges*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.
- RICOUER, P. *Tempo e narrativa*. Tomo III. Tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papyrus, 1997.
- SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.
- SMITH, S., WATSON, J. *Reading Autobiography: A Guide for Interpreting Life Narratives*. Minneapolis, The University of Minnesota Press, 2010.
- SOUSA, C. P. A evocação da entrada na escola: Relatos autobiográficos de professores e professoras. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998.

THOMSON, A.; FRISCH, M.; HAMILTON; P. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta Moraes (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

TOULMIN, S. *Os usos do argumento*. Tradução de Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.