

Passeando por entre os discursos da memória: uma experiência com memoriais de formação

Luiz Felipe Santos Perret Serpa
Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia – Brasil

Ana Paula Trindade de Albuquerque¹
Programa de Pós Graduação em Educação - Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia – Brasil

1. Para Início de Conversa...

Esse artigo apresenta uma experiência de Análise de Discurso a partir da análise da escrita de memoriais no curso de Licenciatura em Pedagogia para professoras do município de Salvador/Bahia/Brasil, que já atuam nas séries iniciais; convênio da Prefeitura Municipal com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), especificamente Faculdade de Educação (FACED). Entendendo um pouco o curso e sua dinâmica, este conta com um período de seleção-inclusão e um currículo diferente dos outros cursos de graduação. Habitualmente, no Brasil, existe uma seleção anual ou semestral para ingresso na Academia, em que os estudantes realizam provas de conhecimentos gerais, em uma ou duas fases, aqueles mais bem classificados ganham o direito de estar na Universidade. As professoras candidatas ao curso de Pedagogia, no entanto, participaram de oficinas de produção textual, que tinham como tema assuntos relacionados à Escola, ou seja, ao próprio cotidiano de trabalho das candidatas. A seleção teve duração de uma semana, sendo que a culminância foi a escrita do memorial de formação com as seguintes linhas: “eu estudante”, “eu professora” e “eu professora no curso de formação”. A classificação final, não eliminou as candidatas, mas determinou quem ingressaria na primeira turma (realizada no período de 2004-2007) ou na segunda turma (em vias de finalização 2006-2009). A proposta curricular segue/seguiu a demanda das professoras com ofertas de atividades, oficinas, palestras, seminários, grupos de estudos que giram em torno do conhecimento acadêmico e de suas experiências acumuladas em anos de magistério. Em linhas gerais, as diferentes linguagens perpassam/perpassavam todas as experiências acadêmicas e a autonomia é/era o cerne dos processos educativos desenrolados.

A necessidade de “graduar professores da sua rede de ensino, no exercício da docência, nos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental/séries iniciais”, foi apontada pela Secretaria de Educação do Município, em atendimento às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (No 9394, de 20 de dezembro de 1996), deu origem ao projeto em questão. No texto da Lei, está expresso que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na

¹ “O presente trabalho está sendo realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil”.

educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

A proposta de currículo, então, foi desenhada conforme pontos que se constituem em elementos importantíssimos para a identidade do educador contemporâneo: um profissional crítico, autônomo; capaz de conviver com as pessoas diferentes, conhecedor das possibilidades criadas pelas tecnologias da informação e da comunicação, sensível aos contextos e, sobretudo, leitor do mundo, dos saberes e dos variados textos que circulam na sociedade. Assim, com um currículo diferenciado o trabalho de conclusão de curso não poderia ser diferente, foi pensado, num memorial de formação. Então na escrita dos memoriais, as histórias de leitura se revelavam com uma franqueza, pois o que estava em jogo, nos relatos, era o desvelamento de si e de sua formação. Jorge Larrosa (2001) afirma que: "No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece [...] por isso ninguém pode aprender da experiência do outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria". (LARROSA, 2001. p.2). Portanto, o sentido dos que nos acontece passa pela experiência, afinal, ouvir a experiência do outro, partilhar, comover-se, é também implicar-se, ser afetado, entretanto, não substitui a dimensão do experienciar, vivenciar, pois a experiência é própria e por isso mesmo intransferível. A aprendizagem passa, pois, pela experiência e posteriormente se torna narrativa, memória, teoria. Serve de referência a contextos diversos de aprendizagem e de forma dialética volta a ser prática e novamente refletida é escrita e a teoria reaparece. Assim a escrita do memorial é uma escrita reflexiva, que provoca deslocamentos, rupturas e os sentimentos afloram no ir e vir das lembranças.

A intenção desse trabalho aqui apresentado, é analisar os discursos escolhidos para serem materializados nos memoriais de formação, de modo que a associação com o interdiscurso revele como essas professoras se posicionam dentro da tensão de formações discursivas presentes na Academia, no que se referem às práticas pedagógicas. Tal tensão está expressa pela escolha entre a filiação aos métodos de ensino e aprendizagem experienciados no passado ou aos métodos de ensino e aprendizagem em circulação na contemporaneidade. A análise dos discursos das escritas dos memoriais confronta posições e estabelece o lugar do sujeito "professora" em meio às práticas educativas contemporâneas. Pretendemos refletir sobre as práticas de ensino, tanto as vivenciadas na escola enquanto estudantes quanto as praticadas enquanto professoras. Como professores-orientadores de tais memoriais, observamos, com base nas teorias da Análise de Discurso, seguindo, principalmente, a linha de Eni Orlandi, as vivências de tais professores (passado e presente) identificando os discursos educacionais cristalizados e em formação bem como os discursos silenciados, tal

como reconhece a própria Orlandi (2007, p.24), ou seja, "a política do silêncio", principalmente no "que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em certa conjuntura)" são discursos que não vem a tona ainda pelo medo de expor o pensamento, compartilhar idéias diferentes. Discursos que estão nas entrelinhas dos escritos, que não são explícitos. Os resultados apontam para possíveis desvelamentos das histórias de vida dentro dos processos educativos, como forma de romper com os silenciamentos e engessamentos nas práticas discursivas.

Nas próximas sessões, trataremos mais especificamente dessa análise, trazendo os fragmentos de memoriais das professoras do curso.

2. Analisando discursos, o dito entre o eu estudante e o eu professora

A leitura dos memoriais de formação nos leva a trilhar por caminhos e histórias, muitas vezes enraizadas na própria trajetória da educação. As dificuldades da escola pública, de não ter condições financeiras suficiente para a compra de livros, dos baixos salários dos professores, do índice de violência alto nas salas de aula etc. são exemplos de diversos discursos que circulam no contexto educacional e que determinam as "políticas de sentido" (Orlandi, 2007), isto é, do que se pode e não se pode dizer em determinado contexto. Assim esses discursos vão surgindo, mas junto a eles o traçar individual de cada um, e é essa a riqueza do memorial, não um traçar homogêneo, mas a busca da história adormecida da trajetória individual imbricada a todas as relações sociais. Como coloca Cleudemar Fernandes (2007) "para a Análise do Discurso, não se focaliza o indivíduo falante, compreendido como sujeito empírico, ou seja como alguém que tem uma existência individualizada no mundo. Importa o sujeito inserido em uma conjuntura social, tomado em lugar social, histórica e ideologicamente marcado; um sujeito que não é homogêneo, e sim heterogêneo, constituído por um conjunto de diferentes vozes." (p.11). Assim, o eu estudante vai trazer misturado as suas próprias vozes os seus velhos professores e suas práticas de ensino. A importância disso se dá pela reflexão do autor acerca de sua própria construção de sentido. Por outro lado a professora-cursista pode localizar os discursos de seus professores e entender a partir da alteridade com essas vozes do passado o processo de ensino aprendizagem exercitado na época.

Não é fácil escrever um memorial, relatar sua própria vida. Aprendemos a reprimir nossa história em detrimento da história maior. Se deslocar para um ponto onde o discurso de cada um é parte da história, ou seja, se deslocar na perspectiva da historicidade, é um exercício lento.

Orlandi (2007, p.87) coloca que "o sujeito não adere às formações discursivas automaticamente e elas, por sua vez, não se apresentam como espaços maciços de sentido. Há espaços de silêncio que são o índice da história particular do sujeito em sua relação com a linguagem, ou melhor, de sua história em face da articulação entre as diferentes formações discursivas e de seus deslocamentos". A escolha do que dizer em si já é um silenciamento do que poderia ser dito e não foi. Diz Orlandi (2007, p. 27) que "o ato de falar é o de separar, distinguir e, paradoxalmente, vislumbrar o silêncio e evitá-lo. Esse gesto

disciplina o significar, pois já é um projeto de sedentarização do sentido. A linguagem estabiliza o movimento dos sentidos. No silêncio, ao contrário, sentido e sujeito se movem largamente".

A Análise de Discurso não pode ignorar esse dado importante. É tarefa do analista, tal como lembra a mesma Orlandi (2002, p. 59), "colocar o dito em relação ao não dito"; não se "procura o sentido 'verdadeiro', mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica". Consideremos, então, tal como a autora, dois movimentos:

"a. em um primeiro momento, é preciso considerar que a interpretação faz parte do objeto da análise, isto é, o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise;

b. em um segundo momento, é preciso compreender que não há descrição sem interpretação, então o próprio analista está envolvido na interpretação. Por isso é necessário introduzir-se um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação: esse deslocamento vai permitir que ele trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação" (Orlandi, 2002, p. 60-61).

Daí, destacamos trechos dos memoriais de formação da professora-cursista T. (a letra é uma estratégia utilizada para preservar a identidade dos indivíduos), contando sua experiência de estudante:

"No meu primeiro dia de aula, estava muito ansiosa, coração batendo forte, imaginando que iria aprender tudo de vez, temerosa para não desagradar a professora e ser castigada. Quando cheguei, pró EL. sorriu (em alguns momentos ela sorria também!) e me colocou bem na frente. Eu fiquei caladinha, completamente muda, é claro. Sentadinha, com as perninhas balançando, esperei por um tempo que parecia interminável e não fiz nada. Observava os outros fazendo suas atividades e eu ali, esquecida. Na minha infantil sabedoria me perguntava como ela podia ter se esquecido de mim, se eu estava bem em sua frente? Chegou a hora do recreio e muito retraída não fui brincar.

Como educadora, analiso meu primeiro dia na escola como uma decepção. Agora compreendo porque não quis falar das novidades quando cheguei em casa. Simplesmente não havia o que contar. Fiquei sentada uma tarde inteira em um banco duro, sem ter a atenção que necessitava, sem atividade dirigida, nada mesmo. Mesmo assim queria voltar outra vez." (trecho 01, memorial da professora T.)

Antes de analisar o trecho propriamente dito, cabe contextualizar o dizer. A professora-cursista T. escolhe um fato do tempo de estudante, mas revela a filiação ao discurso contemporâneo quando confessa "...deveria ser boazinha, comportada ou robotizada? Graças a Deus que os conceitos mudaram!". O uso da expressão entre parênteses "em alguns momentos ela sorria também!" revela a sua escolha aberta ao discurso contra o tempo da "régua de madeira" e "grossa palmatória". A estudante T. tivera um contato com as letras através da família, especificamente, pelas leituras que a irmã fazia para ela. Isso interferiu na ansiedade demonstrada ao iniciar as atividades na escola: "coração batendo forte, imaginando que iria aprender tudo de vez, temerosa para não desagradar a professora e *ser castigada*". O trecho destacado se justifica pela fama da professora, que já apresentava seus instrumentos de trabalho (a régua *de madeira* e a *grossa palmatória*) e "avisava logo na matrícula e quem não gostasse não matriculasse seus filhos, pois a "madeira cantava" se

assim achasse necessário". Essa fama, na verdade, era a prática de ensino da época, em que o comportamento era mantido pela escola a qualquer custo, mesmo que, para isso, fosse preciso fazer uso de recursos como os já descritos. A interpretação da professora T. a respeito do primeiro dia de aula confronta também discursos de duas épocas distintas, mas ainda presentes, ou seja, dois discursos interinfluenciados: o que considera que o aluno precisa ter atenção individual do professor ("Fiquei sentada uma tarde em um banco duro, sem ter a atenção que necessitava, sem atividade dirigida, nada mesmo") e o que considera que não há como dar conta de cada aluno numa turma de trinta a quarenta alunos. Este último um argumento que as próprias professoras utilizam para se defender das críticas contemporâneas de que a relação entre professor e aluno precisa ser mais amorosa. O fato dela querer voltar outra vez, mesmo diante da "decepção" é por conta de um desejo de entender os "rabiscos" que via sua irmã lendo para ela. Fruto da formação familiar que a professora T. teve.

Outro exemplo similar é o da professora-cursista A (trecho 02), num trecho sobre a aprendizagem nos anos de 1970, ela diz que:

"A nova professora era muito grosseira, gritava muito e não me ajudava em nada para que eu aprendesse a ler. A vida era muito difícil, principalmente para aqueles como eu que não tinha facilidade em memorizar e, por isso, freqüentemente apanhávamos de palmatória e éramos chamados de burro".

Nesse trecho, percebemos que o sujeito do discurso é participante de uma prática que nos acompanhou por muito tempo e no mesmo parágrafo ela se coloca em outro momento sócio-histórico trazendo que:

"naquela época, ensinar era transmitir informações baseado na concepção de que o aluno era apenas um receptor, e os conteúdos ensinados não tinha muito a ver com o cotidiano deles, e eram sempre abordados de forma aleatória professores/conteúdos/livros, do tempo em que as respostas do aluno tinha que casar com as que o professor estabelecia".

Assim, a professora-cursista descreve um momento (passado) da sua educação e com o referencial contemporâneo, faz uma análise de como o ensino era, numa postura crítica em relação a isso, deixando margem a um presente que estabelece as coisas de forma diferente, contrárias a "má experiência" vivida. O escrever memórias como ação e reflexão, desenrola-se num exercício de mudança de prática que vai sendo notado na leitura dos memoriais.

Acerca das escolhas do dizer, pode-se afirmar que a posição de sujeito interfere na interpretação. Na posição de aluna, a professora-cursista declara-se contra a metodologia de trabalho pautada no tradicionalismo. Essa filiação ao discurso é bastante revelada, de modo que o próprio contar já é uma estratégia de argumentação. O fato serve de argumento. Nesse caso, tal como afirma Orlandi (2007, p. 53), "Há, pois, uma declinação política da significação que resulta no silenciamento como forma não de calar, mas de fazer dizer 'uma' coisa, para não deixar dizer 'outras'". Os acontecimentos relatados e escolhidos para integrar a escrita dos memoriais defendem um ponto de vista que só puderam amadurecer com o curso de formação, no olhar de professoras atuantes em sala e, ao mesmo tempo, estudantes

de Pedagogia. Essa nova posição de sujeito aliada a possibilidade de afastamento da experiência, criada pela condição de narradoras/escritoras dos memoriais, contribuiu para que desenvolvessem sentidos antes não revelados.

Também a professora-cursista E. segue uma gestão do/s sentido/s semelhante:

"Alguns momentos foram marcantes nessa época: os castigos aplicados aos alunos mais rebeldes, a palmatória era utilizada diariamente no início, durante e no final da aula. Mesmo depois de tantos anos ainda sofro com estas recordações e me pergunto o que terá acontecido com aqueles meninos e meninas que apresentavam dificuldades no ensino-aprendizagem. Será que eles encontraram alguém que despertaram [sic] sua afetividade positiva? Pois a negativa já havia sido desenvolvida com a professora da vizinhança." (trecho 03, memorial da professora E.) .

A interpretação da professora E. está pautada nos efeitos dos castigos sofridos. Ela também confronta, tal como a professora-cursista T. e A., discursos da mesma formação discursiva que instauram a tensão tão predominante na Academia, entre a filiação aos métodos "tradicionais" e a filiação aos métodos "pós-modernos". O contexto da interpretação do trecho 03 é fundamentado na educação de vizinhança, em que, por estar perto do convívio do estudante, a professora estabelece uma relação familiar. A diferença de escolhas entre T., A. e E. é o efeito provocado pela educação do passado na prática em sala. A primeira professora revela uma relação de afetividade, mesmo diante da primeira impressão nada agradável: "*Apesar da maneira de ensinar*, onde os alunos tinham medo da professora, eu particularmente desenvolvi um carinho especial por ela e fiquei muito triste quando tive que sair da escola, depois que terminei a 2ª série". Fica claro que os métodos de ensino é que são o alvo da discordância. Já a professora-cursista E. considera que a experiência com o processo de educação de vizinhança não despertou "afetividade positiva" nela. A professora-cursista A. seleciona outros professores que despertaram a sua sensibilidade e coloca a professora com que teve uma experiência de não-afetividade, como contraponto em seu trabalho pedagógico

As escolhas das professoras-cursistas são destinadas a reforçar o argumento de que os métodos de ensino de uma época (ainda presentes na década de 70) já não servem mais para o contexto contemporâneo. A estratégia utilizada pelas três é de revelar os efeitos na formação delas enquanto ser humano e também como profissional da educação. No entanto, a professora E. confronta essa experiência de estudante com a sua em sala de aula, no parágrafo seguinte. Isso reforça seu argumento de como ela julga que deve ser a postura do professor contemporâneo:

"Quando comecei lecionar na EMCM [Nome da Escola a qual a professora se refere, cuja identidade também foi preservada] para a turma de 4ª série me deparei com alunos que apresentavam as mesmas dificuldades dos meus colegas da época da alfabetização, por esse motivo sempre buscava ajuda das minhas colegas mais experientes, principalmente a pedagoga E.O., que não poupou esforços no início da minha docência para me ajudar. Creio que alfabetizar letrando é imprescindível para formarmos verdadeiros leitores".

A professora A., usa a estratégia de ir tecendo suas reflexões a medida em que vai expondo e depois de um ano numa sala também de 4ª série, re-vivendo essa história no memorial ela coloca que:

“pude perceber que tudo isso vem requerer de mim o cultivo de uma ação mais apurada, que me torne mais atenta e sensível às aberturas essenciais para a formação do outro, e para a minha própria prática docente. Sei também que apesar da sistematização do planejamento, dos materiais disponíveis, da orientação do professor, do método definido que considero importante, existem outros fatores que interferem na aprendizagem.”

Assim ela vai apontar para o problema das políticas públicas e de suas influências no ensino-aprendizagem. O discurso parte do local, dela e vai para um discurso maior que toca na sociedade e suas leis e dinâmica. O amadurecimento é evidenciado na construção das frases que começam com “me torne” e acaba numa deixa “outros fatores”, que está além dela própria, mas de um movimento em que ela é participante.

O tom do discurso se transforma um pouco quando abordaram a vivência em sala de aula, com os alunos. Destacaram sempre a aprendizagem compartilhada, a adaptação aos métodos de ensino trazidos pela contemporaneidade, porém isso não ocorreu sem resistências, sem percalços. Diz T.: “Como é interessante esse universo de ensinar e aprender. Quem ensina e quem aprende? É porque subestimamos demais as crianças!!!”. Ora, se ela reconhece que há um processo de difícil reconhecimento de que é possível aprender com as crianças, então esse é um argumento a favor daquelas mestras que as formaram num tempo em que o ensino se desenvolvia com palmatória e régua. Estas, poderiam dizer os adeptos do discurso “tradicional”, não tinham informações das “novidades” contemporâneas e teriam dificuldades para “romper” os paradigmas. Além disso, poderiam argumentar que isso era “reflexo” de uma época histórica.

Portanto, a análise das práticas pedagógicas presentes nas escolhas dessas professoras traz questões bem amplas que servem de reflexão para o próprio processo histórico da educação brasileira, tais como: o perfil do professor, a relação professor-aluno, os métodos de ensino/aprendizagem etc. Questões que trazem as tensões vividas pela posição de professora e que precisam ser contextualizadas.

3. Sobre a memória: abrindo outros horizontes...

O trabalho em questão tentou muito mais abrir horizontes que fechar possibilidades de análises acerca de escritas e leituras envolvendo histórias e memórias individuais e coletivas. Existem muitos trabalhos, principalmente no Brasil, que tem se debruçado sobre as memórias de formação de professoras atuantes em sala e em processo de graduação. Consideramos isso muito positivo.

Mas, para além das reflexões pontuais, é preciso tomar essas histórias/formações como algo sistemático para entender os processos educativos e mesmo a memória da educação, no que concerne aos métodos de ensino, à relação professor-aluno, às condições físicas e psicológicas de desenvolvimento do processo educativo e por aí vai. A lista é muito grande.

A Análise de Discurso contribui/contribuiu na medida em que instaura/instaurou um outro modo de aproximação em relação aos textos, analisando-os na relação que têm com o contexto, com as formações imaginárias, as formações discursivas, as formações ideológicas. Debruçar-se sobre a interpretação e relacioná-la ao não dito foi a nossa intenção. Mesmo que num breve exercício.

Conseguimos mostrar que as experiências vividas pelas professoras-cursistas, como estudantes e professoras, servem para entender a dinâmica das tensões de épocas distintas, ao confrontar discursos de posições distintas (e ao mesmo tempo tão presentes na contemporaneidade). As professoras reconhecem que não aplicavam os métodos aprendidos, quando, tal como E., diz que “Vivia caindo em contradição, porque cometia os mesmos erros que os meus antigos professores e colegas contemporâneos, pois achávamos que avaliar era só através de provas e testes bem elaborados e não percebíamos que durante uma aula lúdica já estávamos avaliando”. Porém, as posições ocupadas diferenciam a materialização do texto: na posição de sujeito estudante elas filiam-se e criticam as práticas de seus/suas professores/as com mais veemência que quando em posições de sujeito-professores, pois há um “constrangimento de classe” quando se revela “com todas as letras” aquilo que se pensa. As formações discursivas moldam o dizer.

Por outro lado, o próprio *status* de texto acadêmico do memorial de formação inibe alguma crítica mais contundente ou alguns acontecimentos que desnudem aquele que escreve.

Nesse breve passeio pelas memórias de professoras, pensamos que há muito que escrever acerca desse tema. Portanto, como falamos no início desse tópico, esse é um início de conversa, que termina abrindo horizontes para diálogos...

4. Referências.

Fernandes, Cleudemar Alves. 2007. Análise do discurso: reflexões introdutórias. 2º ed. São Carlos: Claraluz.

Larrosa, Jorge. 2001. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. *Leituras*. nº 04. Secretaria Municipal de Educação. (SME). Campinas: julho .p.1-4.

Orlandi, Eni Puccinelli. 2002. Análise de Discurso: princípios & procedimentos. 4. ed. Campinas, São Paulo: Pontes.

Orlandi, Eni Puccinelli. 2007. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. 6 edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP