

ESTILO EM MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

Adriane Teresinha SARTORI*
Universidade de Caxias do Sul, RS

RESUMO

A fim de contribuir para os estudos sobre o gênero discursivo “memorial de formação”, que tem sido introduzido nas instituições de ensino superior visando à formação de um professor reflexivo, este trabalho investiga o estilo do gênero e marcas de estilo individual, a partir da análise de memoriais produzidos na Unicamp.

ABSTRACT

In order to contribute to the studies on “education memorial” discourse genre, which has been introduced in the Brazilian universities aiming to form a reflexive professor, the present work investigates the style of the genre and features of individual style by analyzing written memorials produced at Unicamp.

PALAVRAS-CHAVE

Gênero discursivo. Memorial de formação. Estilo.

KEY WORDS

Discourse genre. Written Records of Professional Development. Style.

Introdução

É cada vez maior o número de instituições de ensino superior que busca alternativas para os cursos de formação de professores, no sentido de qualificá-los. Uma das formas de colocar em prática tal idéia é a utilização de instrumentos de avaliação diversificados, entre eles, o memorial de formação. Este gênero discursivo tem sido proposto nos cursos de licenciatura em substituição aos tradicionais TCCs (Trabalhos de Conclusão de Curso). Não se trata, no entanto, de mera troca de

nomenclatura, ao contrário, são gêneros distintos, com objetivos e características próprias, embora produzidos numa mesma esfera, a acadêmica.

O memorial de formação, em linhas gerais, visa à formação de um professor reflexivo, profissional concebido por Nóvoa (1992), Alarcão (1996), Schön (2000), entre outros. Talvez por sua recente entrada nos cursos de graduação (PASSEGGI, 2006a; SARTORI, 2006), ainda há muito a se dizer sobre ele.¹

O presente trabalho pretende contribuir para os estudos sobre esse gênero, apontando para a questão do estilo. Mais especificamente, temos por objetivo analisar marcas de estilo de gênero e individual neste gênero discursivo.

Nossa fundamentação teórica de análise centra-se, especialmente, nos estudos do círculo bakhtiniano², conforme veremos a seguir. Antes, porém, destacamos alguns trabalhos que investigam o gênero memorial de formação.

1 Memorial de formação

O memorial de formação é um gênero inscrito no conjunto de trabalhos das ciências sociais que elegeu as “histórias de vida” como objeto de investigação de várias áreas a partir dos anos 70³. É 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, p. 18).

Um dos primeiros trabalhos a falar especificamente do memorial de formação é o de Carrilho et al. (1997), no qual ela afirma que o memorial de formação é um texto essencialmente autobiográfico, no qual o autor “descreve a sua trajetória estudantil e profissional de forma crítica e reflexiva” (p. 4).

Por essa definição, o relato deve pautar-se por reflexões sobre duas áreas determinadas: a estudantil e a profissional. Prado e Soligo (2005, p. 59) assim esclarecem o uso da locução adjetiva “de formação”:

[...] 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**.

Outro importante fator que deve ser considerado refere-se ao público-produtor do texto. Como dizem Prado e Soligo (op. cit. p. 59-60):

[...] quando os autores são profissionais já em exercício, a questão principal é tratar, articuladamente, da formação e da prática profissional porque, nesse caso, quem está escrevendo o texto é um sujeito que ao mesmo tempo trabalha e está em processo de formação. Isso possibilita a emergência de um conjunto de conhecimentos advindos da ação, de um conjunto de conhecimentos advindos da formação e a inter-relação de ambos. Qualquer que seja o formato (mais livre ou mais circunscrito), o essencial é relatar o que, do trabalho de formação, interferiu de alguma maneira na atuação profissional e o que, da experiência profissional, colocou elementos ou interferiu no trabalho de formação. Assim, trata-se de um texto reflexivo de crítica e autocrítica.

A esfera de produção e circulação deste texto é a acadêmica, e é esse fato que permite a seguinte definição de memorial de formação por Passeggi (2006b, p. 205): “é um trabalho de conclusão de curso (TCC), escrito por professores em situação de formação, inicial ou continuada, no ensino superior, para fins de obtenção do grau acadêmico.” Para essa autora, há uma categoria generalizante, o “memorial acadêmico”, definido como uma narrativa autobiográfica da vida intelectual e profissional, escrita em resposta a uma demanda institucional. Essa categoria desdobra-se em duas modalidades: o memorial descritivo e o de formação. “Nas

duas modalidades, o narrador-candidato analisa criticamente seu percurso, ressaltando o que foi significativo para sua formação e delinea seu projeto de vida. Trata-se explícita ou implicitamente, de descrever seu percurso numa perspectiva valorizante, mostrar-se digno do que solicita à academia. As perguntas tácitas que constituem o fio condutor dessas narrativas seriam: ‘como você se tornou professor, pesquisador?’; ‘qual seu projeto de vida profissional?’” (p. 205)

Há que se ressaltar que o memorial de formação é também resultado das normas e disposições da instituição de ensino superior na qual está sendo produzido. Observemos, por exemplo, que, na experiência desenvolvida a partir de 1994, no Curso Normal Superior, em Natal, Rio Grande do Norte, os memoriais produzidos são defendidos diante de uma banca examinadora como parte do processo avaliativo (PASSEGGI, 2006b, p. 205). Essa defesa não é solicitada nos memoriais entregues na Universidade Estadual de Campinas, como veremos a seguir.

1.1 Os memoriais de formação do PROESF

Um dos requisitos para a obtenção do diploma de graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas, mais especificamente no 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), é a entrega de um memorial de formação.

O curso de Pedagogia do PROESF tem uma carga horária de 3.300 horas, com uma duração de três anos, e é desenvolvido de forma presencial. O objetivo geral do curso é formar em Licenciatura Plena professores em exercício em escolas da rede municipal da região metropolitana de Campinas na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

O memorial do PROESF é objeto de estudo em duas disciplinas, ministradas no quinto e sexto semestres do curso: a MCC I e a MCC II. No quinto semestre, nos primeiros encontros, há um trabalho

fundamentado na desmistificação de idéias sobre escrita. Ao final, as professoras-alunas devem entregar uma “síntese expandida”, ou seja, um texto de cerca de cinco páginas, que apresenta o que pretendem escrever no memorial, quais eixos desejam explorar, a bibliografia que pensam utilizar etc. Na MCC II, as alunas produzem o memorial propriamente dito em duas versões. A primeira é corrigida e, com base nessa correção, o trabalho é reescrito e entregue como versão final.

A partir dessa contextualização, buscamos caracterizar a questão do estilo nos memoriais de formação, dividindo nosso olhar para, num primeiro momento, aquilo que pode ser compreendido como marcas do estilo do gênero e, num segundo momento, traços de estilo individual, analisando, para isso, um texto entregue em 2005.

2 A questão do estilo para o círculo de Bakhtin

A questão do estilo foi importante para o círculo bakhtiniano, já que em praticamente todos os textos de sua autoria há referência a ela. Para os autores do grupo, o grande equívoco da estilística tradicional foi ter separado estilo e linguagem de um lado, e o gênero, de outro. Essa divisão levou a estudarem-se as “harmônicas individuais e orientadoras do estilo, ignorando-se o seu tom social básico.” (1934-35/1988, p. 71). Assim, “a estilística ocupa-se não com a palavra viva, mas com o seu corte histológico, com a palavra lingüística e abstrata a serviço da mestria do artista.” (op. cit.). O círculo critica, portanto, os estudos tradicionais de estilo, visto que eles o definem apenas do ponto de vista da relação expressiva do falante com o conteúdo de seu enunciado. Para os estudiosos bakhtinianos, o estilo é parte constitutiva do enunciado, já que qualquer gênero é constituído por três dimensões essenciais e indissociáveis:

- tema – conteúdo individualmente avaliado e ideologicamente marcado;
- forma composicional – modo de composição do dizer;

- estilo – marcas específicas de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor.

No texto “Os gêneros do discurso” (1952-53/2003), o autor analisa três “tipos” de estilo: familiar, íntimo e o chamado objetivo-neutro. Para ele, tanto um estilo mais familiar quanto um estilo íntimo percebem o interlocutor “[...] fora do âmbito da hierarquia social e das convenções sociais, por assim dizer, ‘sem classes’”. (p. 303). Já o estilo objetivo-neutro está concentrado o máximo possível em seu objeto. Obviamente isso não significa que haja uma desconsideração do destinatário, ao contrário, esse estilo produz uma seleção de meios lingüísticos não só do ponto de vista da sua adequação ao objeto do discurso, mas também do proposto fundo aperceptível do destinatário do discurso, “[...] mas esse fundo é levado em conta de modo extremamente genérico e abstraído do seu aspecto expressivo [...]” (p. 304). Nesse contexto, é mínima a expressão do próprio falante. Como diz o autor, “os estilos neutro-objetivos pressupõem uma espécie de triunfo do destinatário sobre o falante, uma unidade dos seus pontos de vista, mas essa identidade e essa unidade custam quase a plena recusa à expressão.” (p. 304).

2.1 Estilo do gênero discursivo memorial de formação

Nossa primeira análise dos memoriais escritos pelas professoras-alunas do PROESF, levou-nos a perceber claramente a utilização da primeira pessoa do singular nos seus textos. Ora, sendo um gênero no qual a professora-aluna compartilha suas experiências de vida, o texto comporta, com toda a certeza, o uso dessa pessoa verbal. Esse fato nos fez levantar a hipótese da presença de um estilo íntimo ou familiar, conforme Bakhtin aponta, nesses textos. Nossa conclusão, no entanto, é que esses estilos não constituem esses escritos, porque tanto um estilo mais familiar quanto um estilo íntimo percebem o interlocutor fora do âmbito da hierarquia social e das convenções sociais, ‘sem classes’ (BAKHTIN, 2003, p. 303). Nos estilos íntimos, essa proximidade do falante com o destinatário gera

uma profunda confiança entre eles, conseqüentemente, uma “sensibilidade e uma boa vontade da sua compreensão responsiva”, o que permite que o falante abra “suas profundezas interiores.” (p. 303). Esta talvez fosse a meta do docente do PROESF, ou seja, querer que a professora-aluna efetivamente relatasse suas experiências de vida. No entanto, não é possível a realização de tal desejo por dois motivos principais.

O primeiro está nas palavras de Bakhtin transcritas anteriormente. A relação hierárquica (“com classes”, portanto) entre o docente do PROESF e a professora-aluna é determinante do que será dito no memorial. As “memórias” que serão selecionadas, construídas e apresentadas no seu texto têm relação direta com esse interlocutor do texto, o qual se apresenta, inclusive, como responsável pela avaliação positiva ou não do seu trabalho. Como diz Bakhtin (1929/1986, p. 43):

[...] uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação. O respeito às regras de ‘etiqueta’, do ‘bem-falar’ e as demais formas de adaptação da enunciação à organização hierarquizada da sociedade têm uma importância imensa no processo de explicitação dos principais modos de comportamento.

O segundo motivo – decorrente do primeiro – tem relação com o que Bakhtin discute em relação às “autobiografias”. Para ele, mesmo em textos autobiográficos, há uma personagem/narrador que atravessa o autor da narrativa.

[...] a personagem e o narrador podem facilmente intercambiar posições: seja eu a começar narrando sobre o outro, que me é íntimo, com quem vivo uma só vida axiológica na família, na nação, na sociedade humana, no mundo, ou o outro a narrar a meu respeito,

de qualquer forma eu me entrelaço com a narração nos mesmos tons, na mesma configuração formal que ele. Sem me desvincular da vida em que as personagens são os outros e o mundo é o seu ambiente, eu, narrador dessa vida, como que me identifico com as personagens dessa vida. (1952-1953/2003, p. 141).

Nesse sentido, o uso da pessoa “eu”, característica dos textos autobiográficos, não necessariamente marca o relato de todas as experiências realmente vivenciadas pela professora-aluna, mas é o relato de “o que” o narrador/personagem quer contar, em função do seu interlocutor e das circunstâncias que envolvem essa relação. As próprias autoras dos textos revelam isso. Como exemplo, selecionamos a parte introdutória do memorial de uma professora-aluna: *em alguns momentos dessa escrita, tive várias dúvidas se deveria contar algumas coisas ou não, se expressava a minha opinião acerca de certos assuntos, pois, muitas vezes, que é característica de qualquer ser humano, o nosso olhar se torna duro diante de certas situações. É como se criássemos uma casca grossa em torno de nós, e acabamos por não ver o melhor das situações.* (MF03 06: 01)

Rajagopalan (2002, p. 343), em artigo sobre o processo de escrita de um memorial descritivo – atentemos para o fato de não ser um memorial de formação –, também corrobora a idéia de o autor escrever de acordo com o que o interlocutor “quer” ler:

O autor do memorial está consciente de que é preciso fazer um auto-retrato que esteja à altura do perfil exigido do candidato a uma determinada vaga sendo disputada em concurso público e de que tudo depende do êxito que ele tem em projetar uma imagem de si como um produto vendável. O candidato que senta na frente do monitor de um computador a fim de redigir seu memorial sabe que cabe a ele esculpir uma personagem de estrito acordo com as especificações constantes do edital do concurso.

No caso do memorial de formação, não há um edital de concurso público orquestrando a personagem construída no texto, mas há um professor avaliador que decidirá se a instituição de ensino superior pode conferir ao professor-aluno o grau de “licenciado”, fato nada secundário no processo de escrita.

Na seqüência da nossa formulação de hipóteses em relação à caracterização de estilo(s), buscamos analisar a presença de um estilo objetivo-neutro nos memoriais. Nossa conclusão é a de que ele não constitui os textos. Em princípio, não parece possível, num escrito em que há relato de experiências pessoais, um estilo mais “impessoal”, ao menos, com a pretensão de impessoal. Nesse caso, o uso da primeira pessoa, marcado num determinado verbo, propicia a manifestação do narrador/personagem no memorial de formação. Vejamos um exemplo:

*Com os estudos realizados na disciplina: “A Educação da criança de 0 a 6 Anos” e com a leitura dos textos propostos, **percebi** que vivemos o advento da infância pós-moderna que se caracteriza pela saturação de informação na cultura infantil, resultando na transformação da mesma.* (MF06 05: 23).

Em alguns memoriais, a intercalação do uso da primeira pessoa do singular em algumas seções do texto e o uso da primeira pessoa do plural em outras nos chama a atenção:

*Minha infância foi bem simples, porém muito boa. **Pude** brincar livremente como muitas crianças jamais poderão sonhar em brincar um dia.* (p. 5)

[...]

*Como professora vinculada à educação de crianças, **percebo** o quanto ainda **desconhecemos** os saberes que as crianças têm sobre o mundo e até mesmo sobre nós adultos, saberes que são construídos socialmente e conferem identidades culturais às crianças.* (MF02 06: 14)

Esse exemplo pode nos levar a refletir sobre dois aspectos: primeiro, nem sempre o uso da primeira pessoa do singular é exclusivo nos

memoriais; segundo, nos momentos de relato de experiências mais pessoais, facilmente encontramos o uso da primeira pessoa do singular, enquanto no confronto de diferentes vozes, característico dos espaços em que existe reflexão das experiências de formação, há, muitas vezes, utilização da primeira pessoa do plural. A professora-aluna, então, inclui-se na sua classe profissional (“nós”, professoras-alunas).

Falemos um pouco sobre o “confronto de vozes”, mencionado no parágrafo anterior. Como o memorial é um gênero em que experiências profissionais são articuladas às experiências de formação, no mínimo duas⁴ vozes são “ouvidas” no texto de forma explícita: a da professora-aluna e a da academia, ou seja, há uma bivocalidade explícita. Vejamos alguns exemplos que nos revelam a forma de articulação dessas duas vozes:

Exemplo 1:

Atualmente não estou mais trabalhando com crianças pequeninas (de 0 a 3 anos), talvez em conformidade com o que Ávila diz em seu texto: “este é um espaço provisório de atuação das professoras que ficam até que surjam outras oportunidades” (ÁVILA, 2002: 56). Mas, foi a partir dos estudos realizados na disciplina Pedagogia da Educação que encontrei resposta para muitos destes questionamentos. (MF06 05: 26)

Exemplo 2:

O que eu quero dizer é que, para a diretora ou para a orientadora pedagógica de uma determinada escola, uma professora pode se destacar na sua individualidade, mais para uma rede toda, não. “A ação competente implica assim numa visão dinâmica e articulada do todo da situação, envolvendo decisão e avaliação. (Werle, 2001, p. 156)” (MF08 05: 27)

O discurso citado, isto é, a presença explícita da palavra de outrem nos enunciados, foi o fenômeno lingüístico concreto mais discutido nos textos do círculo. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de 1929,

Voloshinov estuda o discurso citado na tentativa de aplicação do método sociológico aos problemas sintáticos. Sob seu ponto de vista, este tópico é central, pela importância de se estudarem as modificações dos esquemas lingüísticos que servem para a transmissão das enunciações de outrem. A constatação primeira do autor é a de que

[...] a enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido. (p. 145).

O discurso citado não só reflete “os processos subjetivo-psicológicos passageiros e fortuitos que se passam na ‘alma’ do receptor, mas também as tendências sociais estáveis, características da apreensão ativa do discurso de outrem, que se manifestam nas formas da língua”. (p. 146).

O contexto narrativo e o discurso citado unem-se por relações dinâmicas, complexas e tensas. O autor afirma que há duas orientações nas quais se movem o dinamismo da interorientação entre o discurso narrativo e o discurso citado:

- estilo linear de citação do discurso de outrem (linear é um termo tomado emprestado do crítico de arte Wölfflin, conforme o próprio autor). A tendência principal deste estilo é criar contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado;
- estilo pictórico – permite ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem. A tendência do estilo pictórico é atenuar os contornos exteriores nítidos da palavra de outrem. Os diferentes aspectos da enunciação podem ser sutilmente postos em evidência. Não é apenas o seu sentido objetivo que é apreendido, a asserção que está nela contida, mas também as

particularidades lingüísticas da sua realização verbal. Nesse sentido, a enunciação de outrem pode ser apreendida enquanto expressão que caracteriza não só o objeto do discurso, mas ainda o próprio falante: sua maneira de falar, seu estado de espírito expresso nas formas do discurso, por exemplo: a escolha da ordem das palavras, a entoação expressiva etc.

A pergunta que nos fizemos, então, foi a de se haveria, nos memoriais, a presença do estilo linear, cuja tendência principal é criar contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado.

Nossa conclusão foi a seguinte: se entendermos que as aspas cumprem essa função, à primeira vista, poderíamos dizer que “sim”, que haveria um estilo linear todas as vezes que a professora-aluna cita explicitamente outra voz. No entanto, não nos parece que este seja o encaminhamento dado pelo autor para a questão. Se analisarmos os exemplos transcritos por Bakhtin nos quais o discurso direto “como que emerge de dentro” do discurso indireto, veremos que se trata de “uma das inúmeras variantes do discurso direto tratado pictoricamente.” (1929/1986, p. 164). A presença das aspas, portanto, não garante a presença do estilo linear. Na busca de uma melhor compreensão do estilo linear, consideramos válido relacioná-lo à palavra autoritária, analisada por Bakhtin na obra *Questões de Literatura e Estética* (1998). Para o autor, a palavra autoritária:

[...] já foi reconhecida no passado. É uma palavra *encontrada de antemão*. [...] A palavra autoritária pode organizar em torno de si massas de outras palavras (que a interpretam, que a exaltam, que a aplicam desta ou de outra maneira) mas ela não se confunde com elas (por exemplo, por meio de comutações graduais), permanecendo nitidamente isolada, compacta e inerte: poder-se-ia dizer que ela exige não apenas aspas, mas um destaque mais monumental, por exemplo, uma escrita especial. (p. 143)

A palavra autoritária é a palavra religiosa, política, moral, a palavra do pai, dos adultos, dos professores etc., diz o autor. Bakhtin contrapõe a

palavra autoritária à palavra internamente persuasiva. A primeira “carece de persuasão interior para a consciência, enquanto que a palavra interiormente persuasiva carece de autoridade, não se submete a qualquer autoridade, com freqüência é desconhecida socialmente (pela opinião pública, a ciência oficial, a crítica) e até mesmo privada de legalidade.” (p. 143).

Assim, sob o ponto de vista dos pensadores do círculo, há duas formas de inserir no enunciado do falante a voz de outrem: ou ele transmite a palavra autoritária – “a palavra autoritária não se representa: ela apenas é transmitida” (p. 144), – ou ele “entrelaça” a palavra persuasiva com a “nossa palavra⁵”, que, segundo o autor, é “metade nossa, metade de outrem.” (p. 145).

É óbvio que a “força” da palavra autoritária depende do contexto sócio-histórico. Atualmente, por exemplo, podemos questionar o poder da palavra do pai, do professor e, quem sabe, da própria religião⁶. A mudança das relações entre homens e mulheres, a “descoberta” da infância (ou o fim dela, pregado por alguns pós-estruturalistas), o núcleo familiar não mais patriarcal são características do mundo contemporâneo e promovem o questionamento de relações mais ditatoriais e, conseqüentemente, há uma “perda de poder” da palavra autoritária.

Ainda um argumento a favor de nossa tese de que as aspas não caracterizam um estilo linear, utilizando as palavras do próprio Bakhtin (1986, p. 163):

[...] as palavras e expressões de outrem integrados no discurso indireto e percebidos na sua especificidade (particularmente quando são postos entre aspas) sofrem um “estranhamento”, para usar a linguagem dos formalistas, um estranhamento que se dá justamente na direção que convém às necessidades do autor: elas adquirem relevo, sua “coloração” se destaca mais claramente, mas ao mesmo tempo elas se acomodam aos matizes da atitude do autor – sua ironia, humor, etc.

Se as aspas “se acomodam aos matizes da atitude do autor”, não será a sua utilização que marcará a presença de um estilo linear. Para nós, é muito mais o “posicionamento” da professora-aluna frente às palavras da academia que nos ajudarão a identificá-lo. Os dois exemplos transcritos acima trazem vocábulos que permitem ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários. Observemos, por exemplo, a utilização do modalizador “talvez” no primeiro depoimento. É através dele que o discurso citado não é aceito como palavra autoritária, o locutor mantém distância deste discurso, na medida em que duvida daquilo que o “outro” (representando a voz da academia) diz. No segundo depoimento, o discurso citado é utilizado como comprovação do que o sujeito-locutor afirma. Ele emerge, portanto, de idéias já defendidas anteriormente. Os dois são, dessa forma, exemplos de um estilo pictórico.

Ainda um terceiro extrato:

Concordando também com a idéia de que as instituições de Educação Infantil precisam ser identificadas como “escolas”, não quero dizer que acredito num retorno ao que Paulo Freire chamou de “educação bancária”, na qual predomina a transmissão-recepção de conhecimentos dos professores aos alunos, nem tão pouco a permanência do modelo da “racionalidade técnica” na formação docente, ou que se insista na valorização acrítica do modelo de “professor reflexivo”. Considero também, que definir especificidades para a Educação Infantil não significa promover uma “separação” entre profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, os quais, hoje, fazem parte da mesma categoria profissional. Mas, me posiciono a favor do reconhecimento social dos profissionais de Educação Infantil enquanto “professores”, integrantes de uma mesma categoria de profissionais da educação, sem qualquer distinção, uma vez que a luta por este reconhecimento cabe igualmente a todos nós. (MF02 06: 29)

Nesse trecho, o discurso citado está explicitamente destacado por aspas⁷ e identifica as palavras de autores anteriormente citados no seu memorial

ou, no caso de Paulo Freire, citado agora. Parece claro que, como dizíamos anteriormente, a autora utiliza-se da voz da academia para dar sustentação às suas teses. Nesse sentido, ela se coloca na posição “de quem sabe” e a voz da academia está a seu dispor, já que é ela quem dá o “tom” para as idéias expostas.

Antes de encerrarmos essa questão, é importante dizer que não é nosso interesse classificar o estilo dos memoriais, nem acreditamos que esse seria o propósito do círculo ao elaborar sua teoria sobre estilo. Mais importante do que saber se se trata de estilo linear ou pictórico, é entender os movimentos discursivos apresentados nos memoriais de formação. Subjacente a esse movimento, ou seja, subjacente à forma de articulação das vozes, pode revelar-se o tipo de engajamento que o sujeito cria com o seu próprio dizer e com o dizer de outrem, depreendendo-se daí um lugar “ocupado” pelo sujeito escrevente nos textos produzidos. Há professoras-alunas que assumem seu dizer de forma a criticar, duvidar, replicar o discurso de outrem. E elas são a maioria. Podemos dizer, inclusive, que é uma marca de estilo do gênero memorial de formação a utilização do discurso citado em favor da argumentação realizada pelo autor do texto, ou seja, o discurso acadêmico (citado direta ou indiretamente) nos memoriais, está a serviço da sustentação de tese(s), de comentários, de análises realizadas pelas professoras-alunas de suas experiências profissionais.

Paralelamente a essas características – que estamos chamando de marcas de estilo de gênero, quais sejam, o uso da primeira pessoa do singular e a utilização do discurso citado em favor da argumentação do autor do texto –, há o que podemos denominar de marcas ou indícios de estilo individual. A seleção vocabular, a sintaxe e a forma de organização do próprio texto são sempre individuais, o que faz com que exista estilo individual em qualquer texto⁸. Vamos trazer para análise apenas um memorial de formação que consideramos interessante pela singularidade da utilização lexical.

2.2 Estilo individual em memoriais de formação

No memorial de formação MF05, 2005, o direcionamento a outrem é revelado de forma direta, já que a autora “conversa” com o leitor de forma explícita, na introdução do texto, na seção denominada “Apresentação”:

Leitor, prepare-se para um texto com excesso de oralidade, pois como professora que sou, estou acostumada a aliar à minha fala, recursos como gestos, expressões e a reação direta dos interlocutores, propriedade estas difíceis num texto. Gostaria que você encarasse a leitura desse Memorial como uma conversa informal sobre o tema. (p. 8)

Relembrando, os memoriais de formação são entregues para o professor responsável pela disciplina MCC II. Inicialmente, portanto, o leitor referido pela aluna é esse professor e, só posteriormente, será a comunidade acadêmica de forma geral (especialmente os colegas, já que os trabalhos são disponibilizados no *site* do PROESF⁹).

As palavras *Leitor, prepare-se* e *você* fazem referência explícita ao interlocutor. Por outro lado, a autora também designa-se explicitamente, ao afirmar *como professora que sou*, e ao utilizar verbos na primeira pessoa do singular (*estou* e *gostaria*).

Nessa primeira fala, a autora procura “avisar” o interlocutor de o que ele irá encontrar nas páginas subseqüentes. A partir do fundo aperceptível da percepção do discurso pelo destinatário (BAKHTIN, 1952-1953/2003, p. 302), a autora parece criar uma forma de proteger-se de futuras críticas em função do *excesso de oralidade*, julgando que o texto possa vir a ser lido por sujeitos mais conservadores que poderiam criticar o seu tom ordinário, tom nem sempre aceitável em trabalhos acadêmicos. Assim, vemos a clara dependência do estilo em face de determinada compreensão do destinatário pelo falante, conforme afirma Bakhtin.

Apesar de não deixar claro (nem mesmo em parágrafos antecedentes) o que é/será o *tema*, a autora se propõe a trazer, no texto escrito, elementos

característicos da linguagem oral (*gestos, expressões, reação direta dos interlocutores*). Sem entrar no mérito da discussão oral x escrito, que tradicionalmente trata dessas modalidades como dicotômicas, o que observamos é uma clara tentativa da autora em aproximar-se do leitor, tornar a leitura do memorial uma tarefa agradável, já que se propõe a uma *conversa informal* no texto escrito. Talvez uma das formas de realizar seu intento – a autora designa de *excesso de oralidade*, mas nós consideramos informalidade – seja o que configura o seu estilo. Trata-se da utilização de palavras e expressões metafóricas, a maioria delas apresentadas, no texto, entre aspas. Esta, sem dúvida, é uma recorrência de seu escrito, como podemos ver a seguir:

- página 3 - ... *acordava muito cedo, “com as galinhas”*
- página 6 – ... *mas, quando a “mulher da sopa” perguntou se eu gostei, minha mãe respondeu que sim.*
- página 6 - ... *fiquei uns dias de “molho” em casa*
- página 9 – ... *o meu pai que desta vez não veio a cavalo me “salvar”*

Destacaremos algumas expressões utilizadas pela autora na página 10 do seu memorial de formação para uma análise um pouco mais detalhada.

Meu professor de história era entusiasmado, o de desenho era um “pão”, todas nós morriamos de paixão por ele; um estudante de engenharia da Unicamp que dava aulas maravilhosas, aliás, tudo o que ele fazia era maravilhoso, na verdade não posso falar sobre o conteúdo, pois não me lembro, mas lembro dos momentos das aulas nas quais eu “bebia” cada palavra e gesto dele.

[...]

Essa é realmente uma verdade, pois quando fui obrigada a lê-los eu sinceramente os odiei, achei a leitura muito chata e monótona, mas quando li já “madura” e por vontade própria, os amei intensamente. Meus prediletos foram Memórias Póstumas de Brás Cubas de Machado de Assis e O Primo Basílio de Eça de Queirós, Li em apenas dois dias, entre a cozinha, cuidar da

casa e dos filhos, qualquer tempinho livre lá estava eu “devorando” os livros com uma paixão louca.

Certa vez devorei Xogum de James Clavel, um livro enorme, nem senti e hoje é assim, quando o livro me interessa, o “saboreio” com prazer, não vejo o tempo passar. (Grifo nosso)

Há muito que a metáfora vem sendo estudada por teóricos de diferentes áreas e correntes.

Sua concepção tradicional é a de

[...] um simples ornamento, que não traz nenhuma informação nova. Ela é um desvio da linguagem usual e própria de linguagens especiais, como a poética e persuasiva, enquanto o literal é próprio da linguagem da ciência, porque não é ambíguo: é claro, distinto e preciso. Assim, na visão do racionalismo aristotélico e cartesiano, a oposição literal/metafórico é muito forte. A ciência se faz com a *razão* e o *literal*, enquanto a poesia se faz com a *imaginação* e a *metáfora*. (ZANOTTO, 1996, p. 211)

A partir dos anos 70, segundo Canolla (2000, p. 56), essa concepção tradicional de metáfora passa a ser contestada e uma nova visão tem-se consolidado, destacando seu emprego não apenas na linguagem poética, mas nas mais diferentes manifestações da linguagem.

Um marco nesta virada epistemológica foi o estudo de Lakoff e Johnson (1980). Sem atermem-se na distinção literal/metafórico¹⁰, esses dois autores “cunharam o termo *metáfora conceptual* para fazer referência a conceitos que são organizados metaforicamente e cujos traços são encontrados em expressões lingüísticas da fala cotidiana que não são, em geral, percebidas como metáforas.” (CANOLLA, 2000, p. 57).

Esses autores defendem que o processo metafórico impregna a vida cotidiana e que, por isso, nosso sistema conceitual ordinário é fundamentalmente de natureza metafórica. Dizem os autores: “os conceitos se

estruturam metaforicamente, a atividade se estrutura metaforicamente e, em conseqüência, a linguagem se estrutura metaforicamente.” (p. 42). Nesse sentido, para eles, a metáfora não está na utilização da palavra, está no próprio conceito utilizado. Os conceitos são definidos, pelos autores, em termos de propriedades interacionais baseadas na percepção humana – como concepções de forma, dimensão, espaço, função, movimento – e não em termos de propriedades inerentes das coisas. O sistema conceitual do homem, portanto, emerge da sua experiência com o próprio corpo e o ambiente físico e cultural em que vive.

Ao analisar de forma mais acurada alguns conceitos, os autores explicitam que, no processo metafórico, tentamos utilizar tipos naturais de experiência (que estão estruturados de forma suficientemente clara) em outros tipos de experiência que são menos concretos ou estão menos claramente delineados (metáforas ontológicas¹¹). Assim, por exemplo, ao utilizar “*devorar*” o livro, o produtor dessa metáfora relaciona “comida” e “idéias”, sendo a primeira uma experiência suficientemente clara, e a segunda, menos clara. O sentido de expressões abstratas é obtido através de redes metafóricas a partir do significado concreto que está relacionado com a experiência do dia-a-dia do indivíduo no seu meio.

Como podemos observar, a autora deste memorial utiliza variadas metáforas. As transcritas por nós da página 10 de seu texto fazem referência ao campo semântico de experiências relacionadas à alimentação: *pão*, *bebia*, *devorando e saboreio*, experiências suficientemente claras, sob o ponto de vista de Lakoff e Johnson.

Um importante estudo sobre metáforas ligadas a experiências concretas foi desenvolvido por Lima et al. (2001). Esses autores analisam os estudos cognitivistas de Grady e colaboradores (1996 e 1997), que, acrescentando aspectos à teoria de Lakoff e Johnson, afirmam que as metáforas conceituais ou são primárias ou compostas de primárias. “As primárias, por definição, têm base experiencial independente e direta, isto é, são elementos de experiências sensório-motoras, emocionais e cognitivas básicas que não dependem de particularidades culturais¹² – e suas

instanciações partem de evidências lingüísticas independentes de qualquer metáfora composta.” (LIMA et al., 2001, p. 111). Para eles, é através da análise das cenas primárias geradas pela correlação entre os domínios fonte e alvo que uma metáfora conceitual pode ser confirmada. Os conceitos-fonte das metáforas primárias tendem a envolver conteúdo sensorial, e os conceitos-alvo, respostas ao *input* sensorial. Como exemplo, dizem os autores: “freqüentemente, o homem tem fome. Essa experiência – ter fome – é entendida de alguma forma e uma delas diz respeito ao desejo por comida que é experienciado sempre que tem fome. Logo, o mapeamento entre desejo e fome nasce de cenas recorrentes nas quais são experienciados a sensação física de fome e o desejo simultâneo de comida para satisfazê-la.” (p. 112). Os autores realizam, então, o mapeamento metafórico dos elementos envolvidos nos conceitos de “fome e desejo”. A metáfora “desejar é ter fome” nasce da correlação entre a sensação de fome e o desejo por comida que ocorre simultaneamente.

Numa análise das cenas primárias envolvendo “fome e desejo”, os autores verificam que, nas duas línguas por eles pesquisadas, o inglês e o português, o objeto do desejo pode ser alguma coisa – concreta ou abstrata – ou uma pessoa. Entre as coisas abstratas estão aquelas relacionadas aos sentimentos afetivos, como, amor, carinho etc., e entre esses sentimentos está também o de desejar alguém.

Em sua tese de doutorado, Lima (1999) já havia analisado detalhadamente os itens lingüísticos associados ao desejo para falar da pessoa desejada. A autora dividiu, em seu estudo experimental, os itens lingüísticos relacionados ao desejo de amor (amor romântico) e os de atração sexual (luxúria). A partir da intuição de falantes nativos do português brasileiro, seu estudo demonstrou que “quente” e “pão” foram os itens mais utilizados tanto em situações em que a pessoa desejada é homem, quanto nas que é mulher. Nos dois casos, os conceitos mobilizados referem-se à luxúria. “Saborear” foi o verbo mais citado para o campo semântico de “desejar”.

Bussons (2006) estuda a metáfora primária “o atraente é gostoso”. Afirma ela que “as experiências distintas da *atração* e do *sabor* são básicas

e inerentes ao homem, além de serem correlacionais, isto é, o sabor agradável sempre gera a atração por certos alimentos, da mesma maneira que o sabor desagradável sempre gera repulsa.” (p. 11). Depois de analisar diversos extratos de canções, poemas, e textos que circulam na Internet, a autora concluiu que “o atraente é gostoso” é uma metáfora que se manifesta largamente em Língua Portuguesa, em diversas situações diferentes e através de expressões lingüísticas igualmente diferentes, como, por exemplo, “sei que eu sou bonita e *gostosa*”; “sua blusa era bem decotada, deixando *apetecível* parte de seus seios exposta”; “uma mulher sensual é uma mulher *picante*”; “meu bem você me dá *água na boca*”; “meu marido é *insosso*”, entre outros.

Os estudos sobre metáfora aqui destacados estão diretamente vinculados à Lingüística Cognitiva e, se, por um lado, alguns deles “abstraem” o contexto sócio-histórico no qual esse aspecto lingüístico ocorre, por outro, cada vez mais, linguagem e cognição estão associadas de forma a observar “a língua situada e essencialmente ligada à atividade humana e comandada pela realidade sócio-cultural” (MARCUSCHI, 2003, p. 47).¹³

De nossa parte, parece ser possível afirmar que a professora-aluna destaca, nesta seção do memorial, experiências consideradas prazerosas e é também a utilização das metáforas que nos permite fazer essa avaliação. Nesse caso, esse recurso lingüístico cria um efeito de aproximação com o leitor, já que as metáforas são muito familiares aos falantes de nossa comunidade lingüística. É, sem dúvida, um recurso largamente utilizado pela professora-aluna no seu memorial, constituindo, para nós, marca de seu estilo individual, ao menos neste gênero específico.

3 Considerações finais

Bakhtin critica os estudos tradicionais de estilo, visto que eles o definem apenas do ponto de vista do sentido do discurso e da relação expressiva do falante com esse conteúdo. Para ele, “sem levar em conta a relação do

falante com o *outro* e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou estilo do discurso.” (2003, p. 304). Ou seja, o estilo, assim como todos os outros conceitos do círculo bakhtiniano, definem-se pela interação dialógica que se estabelece entre enunciadorees. Nesse sentido, a escolha dos recursos lingüísticos é feita pelo falante sob a influência do interlocutor e da sua resposta antecipada.

A análise por nós realizada dos memoriais de formação do PROESF nos permite concluir que há recorrências no texto de um sujeito – no caso apresentado, as metáforas cotidianas – que podem ser consideradas como marcas de estilo individual.

Por outro lado, o memorial de formação, como relato autobiográfico, como texto que narra experiências pessoais, propicia, inicialmente, a emergência da utilização da primeira pessoa do singular. Também, a necessária articulação entre formação e profissão exige a introdução, nesse relato, de diferentes vozes. O discurso citado apresenta-se, então, como elemento manipulado pelas professoras-alunas para fins de argumentação. Essas são, para nós, duas características que marcam esse gênero discursivo.

Fazemos a ressalva de que, em função da preocupação com aspectos qualitativos, não quantitativos, apenas dez memoriais de formação foram analisados para a realização deste trabalho. Caso os textos fossem outros e/ou em maior número, poderíamos, provavelmente, ampliar nossas conclusões.

Notas

- * Professora da Universidade de Caxias do Sul, RS, e Doutoranda em Lingüística Aplicada na Unicamp.
- 1 Entre os estudiosos preocupados com memoriais de formação, destacamos os trabalhos de Carrilho et al. (1997), Passeggi (2000, 2006a, 2006b) e Prado e Soligo (2005).
- 2 Atribuímos ao círculo de Bakhtin a produção de Voloshinov, de Medvedev e do próprio Bakhtin, em função da falta de clareza da autoria dos textos, questão já amplamente discutida.

- 3 A origem dessa linha de trabalho remonta ao século XIX, mas, com a ascensão do positivismo (e com ele toda uma concepção quantitativa de pesquisa), houve um retrocesso dessa concepção. Nos anos 70, então, com as severas críticas à visão de ciência em vigor, ela ressurge e se consolida.
- 4 De acordo com o princípio bakhtiniano de dialogismo, muitas vezes estão em cada enunciado, sendo impossível determinar a “origem” de muitas delas. O que tentaremos fazer é apenas analisar o discurso citado como uma marca do estilo do gênero.
- 5 A “nossa palavra” se elabora gradual e lentamente a partir das palavras reconhecidas e assimiladas dos outros, conforme o círculo bakhtiniano.
- 6 Não queremos assumir, com essas palavras, o fim das metanarrativas (LYOTARD, 1979). O discurso religioso, por exemplo, tem determinante influência sobre as decisões de muitas pessoas em diversas correntes religiosas.
- 7 Há aspas utilizadas neste trecho, a nosso ver, para simplesmente destacar palavras da própria autora.
- 8 Granger (1974), buscando provar a presença de estilo em todos os textos, analisa na construção do objeto matemático. O trabalho deste autor foi retomado posteriormente por Possenti (1993).
- 9 Exatamente por estar disponível na internet, é impossível determinar quem será leitor do texto e com que razões esse sujeito o lerá.
- 10 Lembramos que o próprio Bakhtin, ao distinguir e compreender as inter-relações entre tema e significação, critica a distinção entre o sentido usual e ocasional de uma palavra, entre seu sentido central e os laterais, entre denotação e conotação etc. Diz ele: “a tendência básica subjacente a todas essas discriminações – de atribuir maior valor ao aspecto central, usual da significação, pressupondo que esse aspecto realmente existe e é estável – é completamente falaciosa” (1929/1986, p. 131).
- 11 Os autores falam em metáforas orientacionais, ontológicas e “de recipiente” (“*container*”).
- 12 Questionável esta afirmativa. Nossas experiências são essencialmente culturais, portanto, dependentes de particularidades culturais.
- 13 Destacamos os estudos de Canolla (2000); Silva e Lima (2006), entre outros pesquisadores brasileiros, que têm procurado analisar a metáfora numa perspectiva mais discursiva.

Referências

ALARCÃO, Isabel. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1986.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 1934-35/1988.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53/2003.

BUSSENS, A.F. O sabor da atração: análise lingüística de expressões licenciadas por O ATRAENTE É GOSTOSO em Língua Portuguesa. In: MACEDO, A.C.P.; BUSSENS, A.F. (Org.). *Faces da metáfora*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

CANOLLA, C. As metáforas da produção: reflexões sobre o discurso de operárias. *D.E.L.T.A.*, v. 16, n. 1, 2000.

CARRILHO, Maria de Fátima et al. *Diretrizes para a elaboração do memorial de formação*. Metodologia do trabalho científico. Natal: IFP/URRN, 1997 (mimeo).

GRANGER, G.G. *Ensaio de uma filosofia do estilo*. Trad. Scarllett Zerbetto Marton. São Paulo: Perspectiva, 1974. (Estudos, 29).

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas de la vida cotidiana*. Trad. Carmen Marín. Madrid, Espanha: Ediciones Cátedra, 1980.

LIMA, P. L. C. *Desejar é ter fome: novas idéias sobre antigas metáforas conceituais*. Tese (Doutorado). Unicamp, Instituto de Estudos da Linguagem, 1999.

LIMA, P. L. C.; GIBBS JR., R.; FRANÇOSO, E. Emergência e natureza da metáfora primária. *Caderno de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 40, jan./jun. 2001.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

MARCUSCHI, L.A. Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. In: FELTES, H. (Org.). *Produção de sentido: estudos transdisciplinares*. São Paulo: Annablume; Caxias do Sul: EDUCS, 2003.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora Ltda, 1995.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. In: III CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, *Anais eletrônicos...*, Campinas/SP, jul. 2000.

PASSEGGI, Maria da Conceição. As duas faces do memorial acadêmico. *Odisséia - Revista do Programa da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem*, Natal: EDUFRN, 2006a.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu C.; ABRAHÃO, Maria Helena B. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006b.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação.... In: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura (Org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas, SP: Graf, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A confecção do memorial como exercício de reconstituição do *self*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo; BASTOS, Liliana Cabral (Org.). *Identities: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

SARTORI, Adriane T. (Re)significações dos Memoriais de Formação. In: II CIPA: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. *Anais ...* Salvador, Bahia, set. 2006. (CD-ROM)

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, D.N.; LIMA, P.L.C. As metáforas sobre a língua no discurso de professores: do sentido para a ação. In: MACEDO, A.C.P.; BUSSONS, A.F. (Org.). *Faces da metáfora*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

ZANOTTO, M.S. A cognição metafórica e a Linguística Aplicada. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA. *Anais...* Campinas, Unicamp, 1996.