

## **Escrita autobiográfica na formação continuada de professores de PLE**

Patrícia Trindade Nakagome – FFLCH/USP

### **I - Contexto da investigação**

Este trabalho se baseia na experiência de um ano e meio no Centro Cultural Brasil-Nicarágua (CCBN), na coordenação de um grupo de professores de PLE, cuja heterogeneidade pode ser reconhecida em sua caracterização geral: 1) quanto à formação, do grupo de nove professores, apenas dois tinham formação em Letras, dois tinham mestrado em outras áreas (Ciências Sociais e Psicologia) e outros três não possuíam ensino superior; 2) quanto à nacionalidade, cinco eram brasileiros, mas mesmo esses tinham pouco contato com o país de origem; 3) quanto ao uso da língua, a maioria comunicava-se, em ambiente familiar (e por vezes no próprio CCBN), em espanhol.

Esses traços gerais, longe de revelarem a complexidade do grupo, são indicativos de algumas dificuldades logo identificadas: contato superficial com a cultura brasileira, o que, muitas vezes, implicava em uma reprodução de estereótipos em sala de aula; pouco uso da língua portuguesa, especialmente na modalidade escrita, o que dificultava a capacitação dos alunos para a redação de textos acadêmicos, mais especificamente projetos de pesquisa<sup>1</sup>; por fim, havia uma compreensão limitada de língua, comumente identificada à gramática, o que restringia as práticas em sala de aula e colocava barreiras a implementação de novas diretrizes metodológicas.

As dificuldades apresentadas certamente não são diferentes das encontradas em diversos contextos de ensino. No entanto, diferentemente do que ocorre, por exemplo, em países de fala hispânica que estão geograficamente mais próximos do Brasil, na Nicarágua há poucas condições para que o professor aprimore sua prática docente, especialmente em espaços específicos de formação. Diante disso, discutiu-se a necessidade de organizar um programa de formação continuada com os professores contratados em regime integral. É uma parte desse projeto, a oficina de escrita autobiográfica, que será apresentada neste texto.

---

<sup>1</sup> Um dos objetivos centrais do Centro Cultural era habilitar os alunos para uma vida acadêmica no Brasil, o que lhes permitiria ter acesso aos programas de bolsas PEC-G (voltado aos alunos de graduação) e PEC-PG (para alunos de pós-graduação)

Havia dois objetivos gerais a serem atingidos com a oficina: o primeiro correspondia à necessidade de que os professores discutissem sua identidade profissional, o que incluiria reflexões acerca da trajetória acadêmica, da relação com os alunos e demais membros da equipe pedagógica; e o segundo objetivo abarcava aspectos mais propriamente linguísticos, que permitiram debater a complexidade da língua para além da gramática normativa.

## II – O texto autobiográfico

As narrativas de vida ocupam, cada vez mais, um espaço privilegiado nos estudos de Ciências Humanas, especialmente para valorizar os atores sociais, de modo a romper com “um determinismo da História em relação às histórias” (Teixeira, 2003, p. 39). Na área de Educação, mais especificamente, a autobiografia também se mostra como uma fonte importante de estudo, cujo uso, no entanto, é relativamente recente, já que embora tenha sido importante fonte de pesquisa nas décadas de 1920 e 1930 pela Escola de Chicago, deixou depois de ser utilizada, sendo retomada apenas nos anos de 1980.

Como aponta Bueno (2002, p. 21), em relação a professores, o texto autobiográfico é um instrumento recorrentemente aplicado para a discussão da formação continuada, de modo semelhante ao que fazemos no âmbito desta pesquisa. Tal uso seria indicativo da ausência de uma teoria de formação de adultos, cuja complexidade está, entre outros fatores, ligada ao fato de que eles, ainda que se reconheçam em um problema presente, possuem uma visão retrospectiva e prospectiva da experiência. Diante disso, a autobiografia permitiria a valorização da subjetividade do professor, de tal modo que esses adultos não fossem apenas objeto de análise, mas sim, sujeitos da investigação.

Em nosso trabalho, a escolha da autobiografia como eixo para a primeira oficina dedicada à prática da escrita dos professores deu-se precisamente por ela ser considerada um meio privilegiado para que cada sujeito refletisse sobre si mesmo e, ao mesmo tempo, estivesse mais aberto à compreensão do grupo. Isso é possível por um traço básico da autobiografia, a rememoração (Gagnebin, 2006, p. 55):

A rememoração também significa uma atenção precisa ao *presente*, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se

esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente.

A reflexão detida sobre um momento do passado não visa somente a mantê-lo vivo, mas a fazê-lo agir sobre o presente. Nesse sentido, para o contexto específico, a autobiografia teria o efeito de fazer com que cada sujeito refletisse de modo mais profundo sobre sua trajetória pessoal e profissional, podendo, a partir daí, avaliar a sua conduta atual. Seria uma oportunidade ímpar para que cada um não mais considerasse suas ações como escolhas aleatórias, mas como fruto de uma subjetividade construída e que, após ser objeto consciente, poderia ser mais facilmente trabalhada no presente.

### III – Exame de si e exame de consciência

Miroux (1996, p.22) considera a existência de dois aspectos fundamentais ao gênero autobiográfico: o exame de si e o da consciência, que implicariam, respectivamente, em um movimento mais voltado ao próprio sujeito e outro ao seu exterior. Esse duplo aspecto está presente no trabalho de formação de professores que, em termos práticos, visa a um fortalecimento da condição do professor e de sua relação com os demais membros da equipe pedagógica.

A dinâmica básica da oficina consistia em que cada professor escrevesse semanalmente um episódio de suas vidas baseado em um tema comum a todos. Os textos exigiam a rememoração e reflexão sobre o processo de formação individual, responsável, pelo fato de que, em termos profissionais, eles fossem, naquele momento, professores de português na Nicarágua. A guerra, necessidades familiares, problemas financeiros, escolhas profissionais e outros tantos assuntos foram trazidos à tona para dar conta da complexidade da vida de cada um.

Um fato recordado e trabalhado pela escrita saía da condição de obviedade, naturalidade, para ser compreendido em suas consequências e motivações. É assim que, por exemplo, foi possível discutir a questão do gênero no trabalho docente. A partir de relatos envolvendo a figura materna (as representações e expectativas em relação a ela), o grupo, formado por apenas um homem solteiro e quatro mulheres casadas com filho(s), pôde discutir o papel da mulher na sociedade nicaraguense (e o quanto ele se diferenciava do que se vê na brasileira), a feminilização do trabalho docente (compreendido como um trabalho com exigência de menos tempo de dedicação) e as marcas das representações de

feminino/masculino na estrutura da instituição e até mesmo nas práticas de sala de aula.

Esse processo de reconhecimento individual em meio a um grupo produz outras consequências. É um desvendar-se diante de olhos alheios que, por sua vez, são também impelidos a se voltarem para si mesmos a partir dessa experiência. Assim, abre-se a possibilidade para que questões aparentemente menores do cotidiano escolar (mas que, no fundo, são determinantes para a existência de um ambiente de trabalho/aprendizado propícios) sejam pauta de discussão coletiva, o que reduz qualquer mal-entendido individual.

Ao ser apresentado para todo o grupo, o texto colocava a possibilidade de que cada um pudesse ser mais compreensível com as ações do outro e, ao mesmo tempo, estivesse mais aberto a uma transformação coletiva do presente, em que os eventuais problemas do passado também pudessem ser mobilizados em favor do estabelecimento de um grupo docente efetivo, o que implica, no mínimo, em troca intelectual e respeito profissional.

Para além de questões pessoais que têm impacto na profissão, fazia-se necessário que a própria formação docente tivesse um espaço de discussão. Devido ao já citado fato de muitos professores não possuírem formação específica, eles se sentiam, diante de outros formados na área, impossibilitados de contribuir com discussões metodológicas e técnicas. Havia a necessidade, então, de que eles reconhecessem o valor de sua experiência, que se comprovava no cotidiano da sala de aula. Fazia-se urgente a oportunidade para que conhecimentos não formais fossem expostos, deixando de ser, assim, exclusivos a um único professor. Era necessário agir contra o receio de apresentar o próprio trabalho, que eles, erroneamente, consideravam inadequado às recentes orientações teóricas discutidas no CCBN.

Partindo da concepção de Dominicé (1988b, p. 140) de que “a história de vida é outra maneira de considerar a educação”, consideramos que todos os acontecimentos são responsáveis por formar um indivíduo. Nesse sentido, o trabalho com a autobiografia, ao evidenciar que a vida de cada um configura um caminho singular em direção a docência, favoreceria a confiança dos professores, que trariam em si as justificativas necessárias para que se posicionassem nas discussões sobre a condução da instituição.

Ainda que, como dissemos, a vida de cada pessoa seja o testemunho de sua formação, não negamos que ela pode (e deve) ser estendida, tanto no próprio transcorrer da vida individual, quanto na formação específica. O próximo tópico está centrado nesta última vertente, que vem, precisamente, responder a eventuais ausências de formação específica na vida de cada professor.

## I. O exame da linguagem

Como dinâmica básica da oficina de textos autobiográfica, os temas propostos para a escrita de episódios eram previamente discutidos oralmente pelo grupo. Tal sequência, além de favorecer uma aproximação entre os professores, que podiam conversar livremente sobre episódios emocionantes/divertidos da vida dos outros, favorecia uma discussão lingüística fundamental: a distinção entre oralidade e escrita. Esse debate já realizado em termos teóricos se materializou quando os próprios professores reconheceram as diferenças existentes no registro das duas modalidades. Eles logo notaram a dificuldade para adaptar os recursos existentes no relato oral para o texto escrito, o que possibilitou, assim, uma compreensão rasa dos dois, em que frequentemente o primeiro era apontado como algo simples, despreparado, enquanto apenas o segundo exigia uma elaboração mais detida.

A rememoração realizada durante o encontro do grupo repetia-se depois, individualmente, para que cada um pudesse resgatar mais detalhes de um acontecimento antes de escrevê-lo. Chegava-se, assim, ao trabalho da memória, como indicado por Bosi (2003, p. 55):

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, 'tal como foi', e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual.[...] O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.

Logo nos primeiros encontros, os professores reconheceram que rememorar um fato e narrá-lo a outras pessoas não era uma tarefa simples, de transposição direta de um fato passado a um momento presente. Em decorrência disso, discutiu-se a impossibilidade de ser fiel a um determinado acontecimento, não apenas por dificuldade de relembrá-lo, mas mesmo pelas limitações que se colocam ao autor no

presente, preso a uma intencionalidade, contexto de produção do texto, posição social, etc.

Desse modo, quando o texto escrito era depois lido para todo o grupo, discutiam-se as soluções formais encontradas para dar conta do rico relato oral realizado na semana anterior. As intenções conscientes (ou não) que estiveram na base da construção do texto também eram discutidas coletivamente. Nota-se, assim, que o adensamento das atividades com textos autobiográficos foi acompanhado de uma maior complexidade nas discussões sobre linguagem, em que, por exemplo, um texto deixou de ser considerado bom pelo simples fato de estar “escrito corretamente” e “transmitir a verdade do autor” (como afirmaram duas professoras).

A partir de então, chegava-se a um dos pontos fundamentais da oficina, urgente para a continuidade do trabalho no Centro Cultural: a compreensão da orientação metodológica que deveria nortear o trabalho, qual seja, os gêneros do discurso de Bakhtin. Embora o tema já tivesse sido exposto em aulas para os professores e até mesmo servido como eixo de oficinas específicas de elaboração de material didático, havia grande dificuldade de que os cursos não se pautassem apenas pelo ensino da gramática normativa.

A não-utilização dos gêneros nas práticas de sala de aula, anteriormente identificada como uma simples negação das novas orientações, dava-se, na verdade, por uma falta de compreensão de toda sua complexidade. Durante a oficina de redação, o gênero autobiografia foi intensamente problematizado, de sorte a discutir o modo como estavam em jogo seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, para que, posteriormente, fosse avaliado dentro de sua esfera de comunicação<sup>2</sup>. Assim, a produção dos professores e os textos literários lidos foram tema de discussão em função de categorias bakhtinianas, agora não mais entendidas como termos teóricos, mas como elementos de apoio na elaboração e análise do texto.

---

<sup>2</sup> Conforme discutido por Bakhtin (1997, p.279): “O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.”

Quando as dificuldades e descobertas de um professor são apresentadas a todos, estabelece-se a possibilidade de que o grupo seja reconhecido como um interlocutor constante. Não há mais o temor de que o professor deva ser o detentor de todo o conhecimento da língua e que, portanto, não possui dúvidas. Rompe-se esse pensamento quando se compreende que o encantamento da língua está precisamente em ter que (re)descobri-la sempre.

## II. Considerações finais

Ao compreender a formação de um docente como algo que extrapola os limites da educação formal, deve-se garantir o espaço para que cada experiência singular seja manifestada. Isso não implica apenas em conhecer as trajetórias pessoais e profissionais dos docentes, mas também em respeitar suas escolhas metodológicas, não as julgando como ineficientes ou ultrapassadas.

A formação continuada deve ser pensada em um cenário de duas vias: respeito ao docente que se constituiu pela sua própria prática e vida (com ou sem formalização acadêmica) e, ao mesmo tempo, confiança de que métodos e concepções diferenciadas de ensino/aquisição podem ser discutidas e, eventualmente, apropriadas pelo grupo.

Pensada num contexto de formação de professores de língua, a autobiografia mostra-se como uma ferramenta diferenciada, pois por meio dela, o professor é sujeito na pesquisa e também no próprio movimento de compreensão mais profundo de seu objeto linguístico.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (1999): Análise de Abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*, p. 11-28. Campinas: Pontes Editores.

\_\_\_\_\_ (1997) Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. Em: *Apliemge - Ensino e Pesquisa* Nº1, p.29-41.

BAKHTIN, Mikail (1997): *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BOSI, Ecléa (2003): *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.

BUENO, Belmira Oliveira (2002): O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. Em: *Educação e Pesquisa* V. 28, Nº1, p. 11-30.

BUENO, Belmira; CATANI, Denice; SOUSA, Cynthia; SOUZA, M. Cecília (1993): Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre formação de professores. Em: *Psicologia USP*, São Paulo, v. 4, Nº 1/2, p. 299-318.

BUENO, Belmira; CATANI, Denice; SOUSA, Cynthia (Orgs.) (1998): *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras.

DOMINICÉ, Pierre (1988a): O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. Em: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.): *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Pentaedro.

\_\_\_\_\_ O que a vida lhes ensinou (1988b): Em: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.): *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Pentaedro.

\_\_\_\_\_ (1990) : *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Edition L'Harmattan.

GAGNEBIN, Jeanne Marie (2006): *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.

Miroux, Jean-Philippe (1996): *L'autobiographie: Écriture de soi et sincérité*. Paris: Nathan

NÓVOA, António (1988) : A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. Em: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.): *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Pentaedro.

\_\_\_\_\_ Os professores e as histórias da sua vida (1992): Em: \_\_\_\_\_ (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

TEIXEIRA, Leônia Cavalcante (2003): Escrita autobiográfica e construção subjetiva. Em: *Psicologia USP* vol.14, nº1, p. 37-64.