

Memoriais autobiográficos no viés da Complexidade: um conceito para a formação docente

PALAVRAS-CHAVE:

Narrativa • Memorial • Complexidade • Escrita docente

Alan Ricardo Costa

Fabiana Quatrin
Piccinin

RESUMO: Com o presente estudo bibliográfico, de viés qualitativo, objetivamos propor um conceito de “memorial autobiográfico” que sirva às questões pertinentes aos processos complexos de auto-(trans)formação docente. Propomo-nos a refletir sobre concepções de “narrativa” e “autonarrativa”, e sua interlocução com o conceito de “memorial autobiográfico” na perspectiva do Pensamento Complexo. Metodologicamente, a partir de questões norteadoras, propomos três ideias referentes ao memorial autobiográfico de escrita docente: 1) este, enquanto instrumento de subjetivação, ressignifica continuamente, por ser atravessado por lacunas de sentido; 2) da constituição da narrativa e do memorial emerge o autor-narrador e, assim, o educador se auto-(trans)forma, sofisticando seu fazer docente; 3) a escrita de si não se encerra em uma perspectiva linear, precisando ser vista como processo complexo contínuo.

A COMPLEXIDADE DE NARRAR-SE NA DOCÊNCIA

Dentre as diferentes formas narrativas no âmbito educacional, sobretudo aquelas marcadas pela escrita de si¹, este artigo lança um olhar especial aos *memoriais autobiográficos* em uma perspectiva que, ao invés de reduzir tais produções à mera subcategoria do gênero *memorial*, as contempla enquanto autonarrativas. Entendemos que, enquanto autonarrativa, um memorial autobiográfico é um potente e complexo instrumento de construção de conhecimento-subjetivação, ou ontoepistemogênese (PELLANDA; BOETTCHER, 2017).

A ontoepistemogênese aqui considerada – conceito recente² que se distancia da Epistemologia Genética de Piaget – diz respeito à cognição humana, não como produto, mas como processo, em devir, vinculado à experiência vital. O termo ontoepistemogênese designa esse processo complexo que integra, na construção do ser, todas as suas dimensões. Nesse viés, a cognição e a subjetivação emergem em relação ao acoplamento indissociável conhecer/viver (PELLANDA; BOETTCHER, 2017).

Assim, a premissa adotada trata da escrita de si no sentido do quanto ela pode atender à necessidade do pensamento reflexivo sobre a prática educacional (PRADO; SOLIGO, 2007). Interpretamos essa escrita de si como importante instrumento na formação de professores (SARTORI, 2008) mediante a concepção de “memorial autobiográfico” e da ancoragem teórica que sustenta o conceito. Tomando-se a “autonarrativa” e o “memorial autobiográfico” na escrita docente, buscamos vincular tais acepções a algum referencial teórico holístico, não reducionista, que permita vislumbrá-las como ferramentas complexas de (auto)constituição e ontoepistemogênese.

PELLANDA, N. M. P.; BOETTCHER, D. O esgotamento do paradigma clássico e a emergência da Complexidade. In: PELLANDA, N. M. P.; BOETTCHER, D.; MEIRA, M. P. (Org.). *Viver/conhecer na perspectiva da complexidade - Experiências de pesquisa*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017. p. 27-75.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO R. Memorial de formação - Quando as memórias narram a história de formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO R. (Org.). *Porque escrever é fazer história - revelações-subversões-superações*. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2007, v. 1, p. 45-60.

SARTORI, A. T. *Os professores e sua escrita: o gênero discursivo “memorial de formação”*. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2008.

1. Em seu estudo sobre memoriais de formação de educadores, Prado e Soligo (2007) elencam outros exemplos de gêneros de registro (auto) reflexivo e autonarrativo, como diários, memoriais, cartas, relatórios de estágio supervisionado, portfólios e novelas de formação, entre outros. Neste artigo, em função do escopo do estudo e do limite de laudas destinado à escrita da pesquisa, tais gêneros não serão abordados em profundidade, embora possam servir também como valiosas ferramentas de exercícios de subjetividade e apontamento de experiências pedagógicas, sobretudo pela presença bem demarcada de um narrador.

2. A proposição do conceito de ontoepistemogênese parte do *Grupo de Ações e Investigações Autopoiéticas* (GAIA), coordenado pela prof^a. Nize Maria Campos Pellanda, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

SILVA, J. Q. G. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re) construção do vivido e da identidade. *Revista Perspectiva*. v. 28, n.º. 2. 2010.

REGO, T. C. Trajetória intelectual de pesquisadores da educação: a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n.º. 58, p. 779-800, jul./set. 2014.

FONTANA, M. V. L. **Complexidade e reconhecimento**: as dinâmicas do afeto e do conflito na EaD. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS. 2015.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis: Vozes, 8ª ed., 1995.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOTTA, L. G. **Análise crítica da narrativa**. Brasília (DF): Editora da UnB, 2013. p. 71-93.

PICCININ, F. O (complexo) exercício de narrar e os formatos múltiplos: para pensar a narrativa no contemporâneo. In: PICCININ, F.; SOSTER, D. A. (Org.). **Narrativas comunicacionais complexificadas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012. p. 68-88.

Dado o crescente número de escritas e de autonarrativas relativas às pesquisas autobiográficas, bem como seu impacto na constituição identitária-docente (e.g. PRADO; SOLIGO, 2007; SILVA, 2010; REGO, 2014; FONTANA, 2015; entre outros), objetivamos propor, então, um conceito de “memorial autobiográfico” que sirva às questões pertinentes aos processos de auto-(trans) formação complexa, de educadores e educadoras, por meio de autonarrativas. Propomo-nos a refletir sobre a ideia conceitual de “narrativa” e de “autonarrativa”, e sua interlocução com o “memorial autobiográfico” a partir do viés da Complexidade (PETRAGLIA, 1995; MORIN, 2011; PELLANDA; BOETTCHER, 2017).

Para dar conta do objetivo proposto, mobilizamos o referencial teórico capaz de oportunizar a reflexão neste artigo a partir de questões norteadoras, a saber: (1) Nas escritas docentes, todas as narrativas são autonarrativas? (2) Como a teoria da narrativa pode contribuir para compreensão das questões de formação de educadores e educadoras? (3) Afinal, o que são memoriais autobiográficos e como eles estabelecem relações com as narrativas de si? (4) E o que é narrar em um memorial autobiográfico na perspectiva da Complexidade?

NARRATIVA OU AUTONARRATIVA?

Motta (2013) aponta que narrar é relatar acontecimentos de interesse humano enunciados em um suceder temporal, encaminhado a um desfecho. Se o conceito de narrativa acaba aí, temos um olhar mais imediato sobre o narrar e, por conseguinte, aquém de sua essência e possibilidade, pela redução da narrativa à simples “(...) história resultante da sucessão de eventos e estado de coisas mediados por personagens numa perspectiva crono(lógica)” (PICCININ, 2012, p. 68). Daí o conceito de “narrar” de Motta (2013) estender-se para o “*relatar processos de mudança, processos de alteração e de sucessão inter-relacionados*”³ (MOTTA, 2013, p. 71). Aponta o autor:

A narrativa põe naturalmente os acontecimentos em perspectiva, une pontos, ordena antecedentes e consequentes, relaciona coisas, cria o passado, o presente e o futuro, encaixa significados parciais em sucessões temporais, explicações e significações estáveis. (MOTTA, 2013, p. 71).

3. Este e os demais grifos entre aspas são do autor (MOTTA, 2013).

BRUNER, J. **Realidades mentais e mundos possíveis**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 211p.

Essa acepção de narrativa engloba uma das principais respostas para a dúvida “Por que narramos?”. De acordo com Piccinin (2012, p. 69), narra-se “(...) porque se busca a disposição arranjada no tempo que possa oferecer certas epistemologias necessárias aos fatos e à própria possibilidade de reconhecê-los como tal”. Ainda, podemos evidenciar a capacidade terapêutica da narrativa, na medida em que, ao produzir sentidos, ela pode “atenuar as dores e angústias existenciais próprias da condição do ser” (BRUNER, 1997), pelo “prazer gerado por quem o faz e por quem o recebe, possibilitando que o arranjo narrativo suplante a importância do que se narra” (PICCININ, 2012, p. 70).

Vinculada à questão terapêutica e do prazer do narrar, temos, na compreensão dos fatos e das epistemologias subjacentes ao narrar, no tocante ao arranjo dos entendimentos no tempo, uma das razões principais para o narrar-se. É por meio de tal prática, inclusive, que se pode refletir sobre a emergência de si.

É bem verdade que, na literatura educacional, por vezes são empregadas de forma sinonímica as expressões “narrativa” e “autonarrativa” quando se trata de uma escrita sobre si. É dizer que, em menor número de publicações, mas ainda em um percentual notório, está subsumida a ideia de que o conceito de “autonarrativa” encontra-se inserido “dentro” de um conceito maior, de “narrativa”. Essa visão, quando interpretada literalmente, faz parecer que há apenas um acréscimo do prefixo “auto”, que indica mera narrativa sobre si próprio. Um perigo pelo simplismo *per se*.

A questão tende a ser mais complexa que mero acréscimo do termo “auto”, embora possamos assumir que a incorporação de uma visão “sobre si” já significou viradas paradigmáticas e teórico-epistemológicas em várias áreas do saber, em inúmeros momentos históricos. No caso que interessa para o presente texto – o âmbito acadêmico, na visão de educadores e educadoras – a guinada das narrativas para as autonarrativas já foi abordada por Rego (2014):

(...) uma inegável febre do uso da primeira pessoa em diferentes modalidades de textos (jornalísticos, literários, ensaios acadêmicos etc.). Pária no mundo científico, tradicional excluído dos meios da não ficção, malvisto no campo do jornalismo, o “eu” aparece hoje de modo triunfal e impositivo. (REGO, 2014, p. 784)

VON FOERSTER, H. **Understanding understanding**. New York: Spring, 2003.

MATURANA, H.; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos: autopoiese - a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Sobre o mesmo tópico, Prado e Soligo (2007, p. 1) destacam que, anteriormente, a autoescrita de educadores “não era de fato valorizada como uma produção legítima, que veicula os saberes produzidos no exercício da profissão e que, por isso, merece ser publicada, divulgada, tomada como subsídio por outros profissionais”. Lentamente, e felizmente, isso parece ter começado a mudar. Quer dizer: hoje a presença do “eu” e do “sobre si”, nas entrelinhas da autonarrativa (ou autobiografia) no que diz respeito à formação docente, trata das implicações e das significações que a presença assumida e indiscutível do narrador-autor faz reverberar no ato de escrever-comunicar-narrar. Isso porque as autonarrativas complexificam as heranças da ciência clássica e da objetividade que significam, ainda, a presença – mais ou menos explícita – da separação sujeito-objeto. Tal fragmentação, com urgência, deve ser revista (PELLANDA; BOETTCHER, 2017).

O físico e filósofo austríaco-americano Heinz von Foerster ilustra a questão ao lembrar que, se a pesquisa clássica descreve o mundo “lá fora” como algo objetivo e independente do sujeito que o observa, é necessário pensar, agora, uma teoria do observador como um ser vivo incluído, implicado na ação de observar (VON FOERSTER, 2003). Tal percepção parece estar em acordo com a visão de Maturana e Varela (1997) sobre o mundo composto a partir da perspectiva do observador, e pode (talvez deva) ser trazida para o campo dos estudos das narrativas pedagógicas.

As lentes teóricas da Complexidade (MORIN, 1977; PETRAGLIA, 1995) e das teorias da *autopoiesis*⁴, com base em Maturana e Varela (1997), defendem a impossibilidade de realidades externas independentes ao sujeito (PELLANDA; BOETTCHER, 2017). Isso, por sua vez, assemelha-se à perspectiva de narratologia defendida por Motta (2013), que entende que “o mundo cultural passa a existir na medida em que nós falamos sobre ele, nós o relatamos e construímos” (MOTTA, 2013, p. 83).

Assim, a construção do mundo se dá única e exclusivamente pela construção do “eu”. De igual forma, a narração e o que é narrado inexistem sem o narrador.

4. Em suma, o princípio da auto-organização é central no Paradigma da Complexidade, e o conceito de autopoiesis, da Biologia da Cognição, “foi uma aplicação desse princípio para entendermos o funcionamento dos seres vivos” (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 44).

BRUNER, J. **Realidades mentais e mundos possíveis**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 211p.

Por isso que a perspectiva histórica da aversão à narração de educadores e educadoras, malvista e invalidada, inclusive pela presença “do próprio punho” do educador/escritor (PRADO; SOLIGO, 2007), deve ser ressignificada. Toda narrativa docente – escrita com o próprio punho, oralizada ou manifestada por qualquer outro meio – demanda a presença e a existência do educador enquanto narrador. Tal presença se dá no arranjo da linguagem e nas sequências temporais (PICCININ, 2012) nas ideologias, nas crenças expostas, nas atribuições (conscientes e inconscientes) de juízos e valores (PRADO; SOLIGO, 2007), e em incontáveis outros aspectos.

Em razão disso, entendemos que toda narrativa é, de fato, uma autonarrativa, seja por tratar de si, seja por emergir a partir de uma perspectiva de si (do observador incluído). A opção por grafar o “auto” junto à “narrativa”, entretanto, demonstra um posicionamento teórico-metodológico, além de um lembrete aos leitores mais desavisados: o “eu” e o “sobre si” estão ali, presentes, impregnando toda a narrativa de forma complexa, indiscutível, sem nenhum intento de ocultação.

A TEORIA DA NARRATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ao tomarmos a narratologia enquanto a ciência cujo objeto de estudo é a narrativa, precisamos assumir que, como em qualquer ciência, diferentes olhares e entendimentos podem ser lançados sobre um mesmo objeto de estudo. Em todo campo científico há a possibilidade de múltiplos olhares sobre um objeto, o que pode levar pesquisadores e teóricos a debater ângulos ou aspectos distintos de “uma mesma coisa”. A narratologia – mesmo quando mais designadamente conceituada como “*a teoria da narrativa e os métodos e procedimentos empregados na análise das narrativas humanas*” (MOTTA, 2013, p. 75) – não está isenta dessa problemática, sobretudo se considerarmos que tal ramo científico já foi reivindicado/evocado por diferentes áreas do saber, da Literatura ao Jornalismo, passando por campos afins, como a Filosofia, a Sociologia, a Linguística etc. A Teoria Crítica de Theodor Adorno, que em muitos aspectos embasa a perspectiva de Motta, e os postulados teóricos da Análise Proposicional do Discurso (APD), que servem de suporte aos estudos de pesquisadores(as) como Maia-Vasconcelos, Holanda e Braga (2014), são alguns dos

MAIA-VASCONCELOS, S.; HOLANDA, S. F.; BRAGA, M. R. Autonarrativas em redes sociais: a relação discursiva na vivência de situação traumática. **Revista Científica Online: Tecnologia, Gestão e Humanismo**, Guaratinguetá, v. 3, p. 60, 2014.

caminhos possíveis de estudos das narrativas oriundos de aproximações e distanciamentos entre essas variadas áreas do saber.

Ainda com base em Motta (2013), podemos aglutinar variadas vertentes teóricas em duas grandes correntes de narratologia. Essas duas correntes divergem entre si enquanto “velha narratologia” e “nova narratologia”. Por “velha” entende-se aquela narratologia que herda seu nome da linguística clássica para designar a teoria e a análise da narrativa. Essa “análise da narrativa nasce vinculada ao movimento linguístico conhecido como formalismo russo e ao estruturalismo antropológico e literário francês” (MOTTA, 2013, p. 78). Tal perspectiva de narratologia:

(...) nasce no interior desse esforço dos analistas em decompor as partes componentes das estórias narradas e estabelecer uma gramática ou sintaxe narrativa única. Sofre, assim, muitas influências dessas ideias e movimentos precursores nos anos subsequentes. (MOTTA, 2013, p. 78)

Diferentemente do estruturalismo, a “nova” narratologia, apontada e defendida por Motta (2013), pode ser compreendida como um ramo das ciências humanas que estuda os sistemas narrativos no seio das sociedades, resultante do que se convencionou chamar de virada linguística⁵. Nas palavras do autor:

Essa nova narratologia, à qual me filio, dedica-se ao *estudo dos processos de relações humanas que produzem sentidos através de expressões narrativas*, sejam elas factuais (jornalismo, história, biografias, manifestações orais, por exemplo), ou ficcionais (romances, contos, cinema, telenovelas, mitos). Procura entender como os sujeitos sociais constroem intersubjetivamente seus significados pela apreensão, representação e expressão narrativa da realidade. (MOTTA, 2013, p. 79)

Logo, essa

(...) nova narratologia não se reduz mais às expressões ficcionais, não é um ramo da teoria literária. Inclui todas as produções do ser humano cuja qualidade essencial é o relato de uma sucessão de estados de transformação e cujo princípio organizador do discurso é o contar. (...) Dessa maneira, a narratologia atribui às narrações uma posição de centralidade nas intersubjetivas relações humanas, capaz assim de dar conta da realidade física e cultural do ser humano. (MOTTA, 2013, p. 79)

5. “Giro” ou “virada linguística” (*the linguistic turn*), para alguns estudiosos, é o movimento de gradual abandono da metafísica rumo à linguagem enquanto objeto principal de interesse da filosofia (MOTTA, 2013).

Pelas próprias acepções apresentadas, fica claro que a segunda visão de narratologia é a que estabelece maior sinergia e afinidade com a perspectiva da Complexidade (MORIN, 1977; 2011). Tal como é entendida hoje, a Complexidade é esse novo paradigma que “começa a emergir com mais intensidade a partir do movimento cibernético dos anos 40 e 50” e que “coloca desafios profundos às práticas da ciência”, sobretudo por romper com a simplificação e com a linearidade (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p. 31). O Pensamento Complexo, enquanto paradigma emergente que abarca o estudo dos sistemas complexos, caracteriza-se pelo dinamismo e pelo caráter multi/transdisciplinar de sua abordagem.

Motta (2013), no que concerne ao dinamismo, percebe tal característica na narratologia a qual se propõe. Especificamente quanto às autobiografias, o autor exemplifica o caráter dinâmico inerente à narratologia ao frisar que não está em jogo “apenas uma *autopercepção* do eu”. “Ser um eu com passado e futuro não é ser um agente independente, mas estar imerso em relações, em um processo ininterrupto em marcha” (MOTTA, 2013, p. 79).

De modo similar, o caráter multi/transdisciplinar é fundamental numa abordagem complexa, posto que os sistemas complexos não se caracterizam como “ou isto ou aquilo”, mas sim “isto e aquilo”, com base em Deleuze e Guattari (1995, p. 4). A multidisciplinaridade mostra-se quando múltiplas disciplinas se envolvem em um mesmo problema de ordem teórico-prática, e a transdisciplinaridade, quando urge transgredir as supostas barreiras entre as disciplinas. É o que se apresenta nessa narratologia – ao ir além da comunicação narrativa no seu contexto interacional e pragmático – que remete à filosofia da linguagem, às teorias da recepção estética e dos mundos possíveis, à psicanálise, aos processos cognitivos, à retórica, à psicologia social e à historiografia (MOTTA, 2013). É, pois, uma narratologia que adquire um caráter multidisciplinar ao abdicar de seu caráter de análise imanente, limitada ao texto, e que cresce “(...) *para situar-se ao nível das relações culturais, dos atos de fala em contexto, aos usos pragmáticos da linguagem em situações e sociedades culturalmente localizadas*” (MOTTA, 2013, p. 81). Ocupa-se a narrativa, portanto, da produção sentido e de episteme sobre estar no mundo, que é, no limite, sua função nobre e, ao mesmo tempo, condição inexorável da experiência de viver.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

Assim, observamos que essa narratologia que enfoca a produção cultural de uma sociedade, e que se ocupa com a produção de registros que organizem e preservem historiografia, e não apenas às suas expressões ficcionais, passa a lidar com a questão da construção dos significados e de seus desvios. Entendemos, por fim, que essa “nova” narratologia abrange os debates sobre a narrativa resultante, neste caso, de atores importantes e estratégicos na construção da memória dessa sociedade, que são os educadores em seu processo de formação.

AFINAL, O QUE SÃO MEMORIAIS AUTOBIOGRÁFICOS?

Dentre outras, há duas possibilidades mais notórias de conceituar um *memorial autobiográfico*. A primeira, talvez mais usual no séc. XXI, no meio acadêmico, é a opção pelo estudo do gênero textual. A segunda é a composição de um conceito maior pela explicitação de seus compostos menores, que se entrelaçam, correlacionam e complexificam.

A primeira alternativa, a opção pelo estudo do gênero textual, remete a diferentes autores e escolas teóricas, com divergências e convergências quanto à abordagem. Das referências possíveis, Marcuschi (2002) define gêneros textuais como

(...) fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2002, p. XX).

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Dos primórdios dos debates sobre gênero⁶ aos estudos contemporâneos em Linguística Aplicada, não podemos descuidar das menções à Mikhail Bakhtin (1999; 2000). O pensador russo enfocou seus estudos na noção de diferentes formas e modos de discurso e de interação verbal. Cada

6. Isto é, a tradição ocidental de estudo de gêneros literários, que se inicia com Platão, para se firmar com Aristóteles, perpassando a Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até o início do séc. XX (MARCUSCHI, 2008).

OLIVEIRA, J. L. **Texto Acadêmico**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SARTORI, A. T. **Os professores e sua escrita: o gênero discursivo “memorial de formação”**. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2008.

época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação, os quais podem reverberar em tipos “relativamente estáveis” de enunciados (BAKHTIN, 2000), ou gêneros. Essa perspectiva bakhtiniana de estudo de gêneros é a base teórica para as pesquisas de Oliveira (2005), Sartori (2008), Silva (2010) e outros, sendo alguns descritos a seguir.

Das definições do gênero memorial autobiográfico disponíveis na literatura, vale mencionar Rego (2014, p. 781), que opta pelo termo “memoriais acadêmicos”, em lugar de “memoriais autobiográficos”, enfatizando, assim, a formação docente. De acordo com a autora, tais narrativas se caracterizam por ser uma “espécie de autobiografia intelectual e profissional de professores universitários”, que costuma ser exigida “nos processos seletivos ou de ascensão na carreira acadêmica” (*idem, ibidem*).

Oliveira (2005), assim como outros autores que a referenciam, como Fontana (2015), conceitua memorial autobiográfico nos seguintes termos:

(...) um documento escrito relativo à lembrança, à vivência de alguém; memórias. Deve conter um breve relato sobre a história de vida pessoal, profissional e cultural do memorialista; por isso mesmo é escrito com o uso da primeira pessoa (OLIVEIRA, 2005, p. 121).

Nas palavras de Prado e Soligo (2007):

Um memorial de formação é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos (os que apresentam conceitos e idéias, a que geralmente chamamos ‘textos teóricos’). Se tomarmos em conta a definição mais clássica dos tipos de discurso – narrativo, descritivo e argumentativo –, poderíamos dizer então que o memorial de formação é um gênero que comporta todos eles, embora evidentemente predomine o discurso narrativo. Em se tratando do estilo, também há lugar para diferentes possibilidades: a opção pode ser por um tratamento mais literário, ou mais reflexivo, ou pela combinação de ambos (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 7).

Em sua tese de doutoramento, Sartori (2008) investiga o referido gênero discursivo sob o termo “Memoriais de Formação”. A pesquisadora analisa um total de 40 memoriais de formação e, com base em Bakhtin e os estudos do gênero, analisa os memoriais em três dimensões indissociáveis, quais sejam: (1) tema – conteúdo individualmente avaliado e ideologicamente marcado; (2) forma composicional (modo de composição do dizer); e (3) estilo. Conclui Sartori (2008) que, no que tange à forma composicional e estilística, o memorial de formação é um gênero repleto de vozes de diversas esferas (acadêmica e literária, principalmente) e permeada por processos de auto/hetero-referenciação (SARTORI, 2008).

É preciso cuidado, no entanto, para que o estudo do gênero memorial autobiográfico não reduza a narrativa – uma escrita complexa de si e marcada por alta carga de subjetividade – a mero produto textual formatado, balizado pela descrição cartesiana de sua forma e função. Nessa linha de pensamento, Sartori (2008) adverte para o perigo de criar um “modelo” de gênero memorial autobiográfico, como tantos estudos têm feito em relação a diversos gêneros, que reificam e reduzem a rica experiência docente trazida no memorial. E, a exemplo disso, Rego (2014) sinaliza que, em sua pesquisa envolvendo a (auto)narrativa de 20 docentes de Ensino Superior, os memoriais autobiográficos apresentavam perspectivas e formatos diversos, expressando marcas de autoria, ainda que a maior parte dos autores analisados não arriscasse modos mais inventivos e criativos de “contar sua trajetória” (REGO, 2014, p. 787).

De tal debate é possível depreender que talvez não caiba caracterizar atualmente os memoriais autobiográficos enquanto gênero por suas características comuns, visando a um padrão. Isso porque, por um lado, ainda não estão bem definidas quais são essas características próprias, e há ausência de orientações institucionais sobre como fazer os memoriais (REGO, 2014). Por outro lado, o formato – o modelo de forma e função do referido gênero – importa bem menos que o processo de composição inerente à escrita da autonarrativa para o objetivo aqui proposto, que é apreensão do memorial autobiográfico enquanto ferramenta de subjetivação complexa de educadores.

Cumpre, assim, adotar o segundo caminho metodológico sinalizado anteriormente: a apresentação de um conceito maior de memorial autobiográfico elucidado à luz da interpretação dos conceitos menores que o compõe. Nessa lógica, é necessário discutir o que se entende por “memorial”, por “biográfico”, por “autobiográfico” e, finalmente, pela relação entre esses conceitos. A começar por “memorial”, que, na acepção dicionarizada, pode ser entendido como “Relato descritivo de memórias” e “Escrito em que se relatam e registram fatos memoráveis; memórias” (MICHAELIS, 2019). Para Prado e Soligo (2007, p. 6), o memorial (do latim *memoriale*) “é a escrita de memórias e significa memento ou escrito que relata acontecimentos memoráveis”.

A ênfase na *memória* é tão significativa que, embora não seja o escopo do presente trabalho, soa inadequado negligenciar ao menos algumas

menções fundamentais quanto ao conceito em questão. Para Izquierdo (2004), memória é a aquisição, conservação e evocação de informações. Ela pode ser dividida em vários tipos, como memória de trabalho; memórias procedurais (ou seja, de procedimentos, como a memória do movimento dos dedos sobre um teclado de um computador para digitação); memórias declarativas, que podem ser divididas em episódicas e semânticas; entre outras (IZQUIERDO, 2004). Contudo, a noção de memória não deve se restringir “àquela de ordem psicológica, como faculdade mental ou uma capacidade individual de natureza estritamente biopsíquica” (SILVA, 2010, p. 605).

Na esteira desse enfoque que agrega dimensão social e individual/psicológica (SILVA, 2010), interessa pontualmente à discussão o impacto que a memória pode conferir à narrativa e à escrita autobiográfica. Historicamente, muito já foi abordado sobre esse possível impacto negativo, a considerar a plasticidade da memória, as possíveis falsas memórias, os esquecimentos (tão necessário ao devido funcionamento do cérebro humano) e a incapacidade humana de registrar com fidelidade todos os aspectos vislumbrados e armazenados na memória de um determinado evento. Na atualidade, todavia, já parece ser ponto pacífico a superação desse (pseudo)problema, tendo em vista que a apreensão da realidade em verdades absolutas e detalhistas em precisão interessa menos ao debate das narrativas. O interesse maior recai sobre as significações e atribuições de sentidos que o narrar carrega a partir do ser humano e seus usos da língua(gem). Sobre tal tópico:

(...) sabemos que as memórias do tempo passado são sempre fugidias e sujeitas a novas interpretações e reconfigurações. Cada vez que organizamos uma narrativa sobre aquilo que vivemos, alteramos a frágil composição do terreno em que as memórias se assentam (REGO, 2014, p. 784).

Rego (2014) propõe a inversão da lógica lançada sobre essa dita limitação do memorial, fazendo com que aquilo que, antes foi entendido como seu principal defeito, passe a ser visto como sua principal riqueza. Em melhores palavras, o reconhecimento das limitações do memorial (daquilo que poderia ser seu “calcanhar de Aquiles”) talvez seja “a forma pela qual se possa vislumbrar melhor suas potencialidades” (REGO, 2014, p. 786).

Ou seja, naquilo que poderíamos julgar como sendo sua vulnerabilidade ou debilidade, esconde-se justamente uma de suas maiores qualidades: cada memorial vai muito além da tentativa ingênua de retratar ou reconstituir, com exatidão, “a vida tal como ela foi vivida”. Ao contrário disso, por mais conservador que ele possa aparentar ser (do ponto de vista de seu formato ou do conteúdo apresentado), ele sugere de modo recorrente uma espécie de estética do inacabado e insinua a importante lembrança de que, no que se refere à vida, há sempre o sentido da impermanência, do movimento – muitas vezes imperceptível – das coisas, pessoas, valores e lugares (REGO, 2014, p. 786).

Por “biográfico”, temos tudo aquilo que remete à biografia, isto é, “Relato não ficcional de uma série de eventos que constituem a vida (ou parte da vida) de uma pessoa, em geral notável por seus feitos ou obras” (MICHAELIS, 2019). A amplitude do “biográfico” pode resultar em delimitações de campos semânticos ou eixos estruturadores do pensamento e da narrativa. Assim, se temos uma biografia política, elementos da vida pública e da carreira de um determinado político são os “limites” da memória e da narração. No caso de uma biografia docente, ou de formação docente, mais especificamente, não é diferente: tal texto encadeia “acontecimentos relacionados à experiência de formação, à prática profissional e também à vida – nesse caso, nos aspectos que de alguma forma explicam, justificam ou ilustram o que está sendo contado” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 9).

Por “autobiográfico”, a diferença do que é “biográfico”, temos algo semelhante à divergência do que é “autonarrativo” frente ao que é “narrativo”, conforme já debatido em laudas prévias. Tal qual a autonarrativa, marcada por uma postura ideológica/epistemológica de assumir-se “eu” em relação ao “outro”, a autobiografia também mostra a presença do seu narrador em relação indissociável com sua narração, deixando clara a imbricação entre o “eu pessoal” e o “eu social” (ABRAHÃO, 2003). Prado e Soligo (2007) ilustram essa questão com as seguintes palavras:

Não posso, em nenhum momento ser um Eu para Mim, na percepção do mundo no qual eu me situo. Estou Eu para um Outro, ou seja, só me componho Eu na interação com o Outro, portanto não sou Eu – Sou Muitos, na relação com outros e na relação comigo mesmo (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 9).

ABRAHAO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *História da Educação*. v. 7, nº. 14. 2003, p. 79-95.

A marcação de *si* e do *sobre si*, manifesta no “autobiográfico”, assim como na “autonarrativa”, não é, de modo algum, prejuízo. Como bem lembra Rego (2014, p. 784): “Não há mesmo porque banir a subjetividade da escrita, já que a terceira pessoa e sua pretensão à neutralidade e à seriedade não são, em si, garantia de absolutamente nada”.

Afora isso, também não há razões para tentar “negar o inegável” – a presença de um eu inerente à narrativa – em memoriais por razões de juízo de valor. Afinal, a ausência da primeira pessoa “não representa maior ou menor distinção intelectual, tampouco é indicador do grau de dificuldade e aridez do pedregoso trajeto acadêmico trilhado” (REGO, 2014, p. 785). Mas a presença do “eu” devidamente ressaltada no narrar da formação docente pode significar, isso sim, uma valorosa ferramenta de (re)significação e subjetivação (1) do que é escrito (ou dito), (2) do que foi mais significativo no percurso trilhado, (3) do que merece ser lembrado, (4) da visão que é registrada e que não é totalidade ou reprodução fiel do fato vivido, mas um olhar significado do vivido (SILVA, 2010), e, por ser significado, digno de nota, etc.

Finalmente, a correlação dos conceitos permite pensar o “memorial autobiográfico” como um construto teórico robusto e complexo, que abarca questões de vida e memória perpassadas por um “eu”, que se assume frente ao mundo, que se constrói mediante e mediatizado pela narrativa. Aspectos estes que não parecem estar em foco nos estudos de gênero sobre o memorial autobiográfico.

O QUE É NARRAR EM UM MEMORIAL AUTOBIOGRÁFICO NO VIÉS DA COMPLEXIDADE?

Reflexões tecidas sobre o narrar na perspectiva da Complexidade (MORIN, 2011; PICCININ, 2012; PELLANDA; BOETTCHER, 2017) parecem ser, em mesma medida, demanda e emergência da sociedade atual. Isso porque o crescimento desenfreado das civilizações em busca do progresso e do desenvolvimento da ciência, da razão e da técnica culminou numa “grande crise, que Morin considera, hoje, planetária” (PETRAGLIA, 1995, p. 63). Por consequência, “a máquina artificial se sobrepôs à máquina viva” (os humanos) e o desenvolvimento cego e descontrolado da tecnociência gerou uma policrise, uma “agonia planetária” (PETRAGLIA, 1995, p. 65).

Para essa insustentável crise ética, social e epistemológica que paira no mundo, Morin “aponta como o caminho a educação” (PETRAGLIA, 1995, p. 65). Para que essa educação complexa cumpra seu papel de superação dos paradigmas clássicos esgotados, urge repensar o fazer educacional. Para tanto, as autonarrativas docentes assumem papel fundamental, enquanto instrumentos de subjetivação e ontoepistemogênese, que é o “processo de complexificação de um ser humano que, ao se acoplar com seu ambiente, passaria por um processo de transformação integral de todas as dimensões desse ser” (PELLANDA; BOETTCHER, 2017, p.27).

BARTHES, R. Introdução à Análise Estrutural da Narrativa. In: BARTHES, R. et. al. (Orgs.) **Análise Estrutural da Narrativa**. 7ª ed. Petrópolis: Loyola. 2011. 300p.

No entanto, defendemos que pouco serve o registro de experiências docentes sem a construção de uma subjetivação rumo à uma intersubjetivação complexa, em rede, porque isso não passaria de continuidade de práticas de escrita reducionistas que inclusive acompanharam o estabelecimento dessa dita crise enquanto *status quo* na sociedade.

Nesse sentido, consideremos que (1) a narrativa está presente em (e é própria de) cada tempo e sociedade (BARTHES, 2011), e (2) a sociedade contemporânea conta com inúmeras ferramentas (tecnológicas, semióticas, multimodais) e estratégias para a complexificação das narrativas, do rompimento da lógica linear e cheia de hierarquizações (das narrativas de outrora) às hibridizações das formas de narra-se (na atualidade). Hoje, a emergência das narrativas (múltiplas, multiformes), por esse viés, está relacionada à essa complexidade e a essa possibilidade rica de intersubjetivação.

A exemplo disso, podemos mencionar as “múltiplas plataformas midiáticas geradas pelos avanços tecnológicos” (PICCININ, 2012, p. 77) e pela imersão desses modos “de ser e de fazer do indivíduo contemporâneo”. Tais plataformas,

além de não cristalizarem-se umas sobre outras, na verdade apresentam como característica, no lugar de hierarquia ou diferenciação, a hibridação geradora de inovações nesse exercício de contar histórias. Um movimento que, na verdade, já começa com o surgimento da linguagem audiovisual ainda na virada do século XIX para o XX. Primeiro com a fotografia e depois com o cinema. Mais tarde o rádio, a televisão e a internet durante os séculos XX e XXI, no que vai se denominar era da imagem, vão mostrar que essas mídias produzem continuamente intersecções que ganham força na atualidade, neste diálogo gerado entre os formatos narrativos ditos canônicos e os novos jeitos e maneiras de contar. Estão ancorados em suportes também inovadores, ainda que preservem e mantenham o que é perene de fato: a arte de contar histórias como uma necessidade intrínseca da humanidade (PICCININ, 2012, p. 77).

MORIN, E. **O Método 1: a Natureza da Natureza**. Tradução: Maria Gabriela de Bragança. 2ª ed. Portugal: Publicações Europa-América. 1977.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

Com relação à essa emergência do narrar-se, temos, à luz da Complexidade (MORIN, 1977; 2011), subsídios teórico-epistemológicos potentes para revolucionar os memoriais autobiográficos de formação docente. Tal revolução se dá tanto pela oposição às lógicas fragmentadas e, por conseguinte, reducionistas (que separavam, por exemplo, humano-objeto, ou, neste caso, autor-narrativa), quanto pelos usos diversos e transgressivos que as ferramentas de produção de narrativas complexas nos proporcionam. De tal modo, o paradigma emergente da Complexidade parece resgatar não somente o prisma holístico da formação docente, mas também a indissociação do narrador com o mundo narrado, construído pela e na narração. Reiterasse uma vez mais o conteúdo de linhas prévias – tanto no que tange à autonarrativa quanto no que concerne à autobiografia: há uma explícita opção epistemológica pela presença do autor-narrador na escrita de si sobre a formação docente e sua práxis.

A exemplificação dos potenciais da narrativa atrelada ao memorial autobiográfico na perspectiva da Complexidade está registrada em Rego (2014):

“Todavia, o que nem sempre parece ficar suficientemente claro é que nenhuma (auto)biografia (em forma de livro, filme ou documentário), por mais bem elaborada que seja, conseguirá reconstituir o personagem na sua complexidade e integridade, tampouco o tempo vivido na sua inteireza. Ela será sempre um olhar, um recorte entre muitos outros possíveis, que busca apreender e registrar, a posteriori, a complexidade de um ser humano, que sempre é múltiplo, dinâmico, composto pelas experiências vividas e imaginadas, pelas fantasias e projetos sonhados e realizados. Assim como nenhuma pessoa cabe inteiramente em uma biografia, nenhuma biografia é definitiva. Ou seja, nenhuma narrativa de cunho autobiográfico será capaz de esgotar a labiríntica figura daquele que a escreve ou que a narra (REGO, 2014).”

Assim, observa-se que, subjacente a essa acepção de memorial autobiográfico enquanto autonarrativa complexa está:

(1) a recusa em ver o memorial autobiográfico como “limitado” (ou “limitador”) da autonarrativa, uma vez que as ditas lacunas inerentes a ele podem ser interpretadas como espaço de/para constante (re)significação, (re)configuração e (re)formulação do pensar.

(2) a presença inegável da figura do autor-narrador, que é uma parte que está no todo, no viés do princípio hologramático do Pensamento Complexo⁷. A constituição da narrativa e do memorial, bem como do mundo narrado, emerge do próprio narrador, no mais ínfimo sentido pragmático-físico – o autor pega uma caneta e escreve no papel sua história –, e no mais amplo sentido cognitivo – a construção do mundo se dá pelo exercício de subjetivação do narrar.

(3) o hibridismo das narrativas e das ferramentas (suportes) vinculadas a elas. A esse respeito, Piccinin (2012) atenta que as ferramentas e os suportes mesclam-se a tal modo que produzem narrativas híbridas, que não se tipificam a não ser pela contínua “reciclagem e construção, não fixada, portanto, em uma tecnologia que lhe dê vida, mas em várias ao mesmo tempo, diluindo as fronteiras entre os conceitos narrativos praticados e tão vigorosos até a Modernidade” (PICCININ, 2012, p. 78)

Ou seja, a complexidade do memorial autobiográfico não está nele enquanto produto, mas em sua escrita enquanto processo. A escrita de um memorial autobiográfico serve como ferramenta (e abarca ferramentas potentes) para a nossa constante autoconstituição. Nos complexificamos e constituímos também quando escrevemos “sobre” e “para” nós, por nos repensarmos e ressignificarmos. O não esgotamento da autonarrativa inerente aos memoriais autobiográficos no viés da Complexidade (PETRAGLIA, 1995; MORIN, 1977; 2011), nesse sentido, é rico de possibilidades de autoconstituição docente e, por conseguinte, de ontoepistemogênese e subjetivação.

CONCLUSÃO

Rego (2014, p. 783) está correta em apontar que os memoriais docentes se revelam como real oportunidade de o autor (docente) “desenvolver ideias, explicar trabalhos e conquistas, deixando-se que o próprio sujeito apresente quem ele é e que avalie, de modo crítico, sua relação com a educação”. Esses memoriais permitem conhecer o ponto de vista crítico e metateórico do docente ao analisar seu próprio percurso de (trans) formação e sua produção acadêmica, ao longo de anos de atuação e pesquisa na área da educação, “explicitando aspectos que a leitura direta de textos dispersos dos pensadores nem sempre revela (*idem, ibidem*).

7. Resumidamente, princípio hologramático, que eventualmente é debatido também a partir da aceção de fractalidade, apresenta a ideia de correlação recursiva entre a totalidade e a parte, em uma perspectiva complexa.

Para tanto, e com efeito, um conceito mais reducionista de narrativa pode passar a equivocada impressão de que o processo de desenvolvimento de um memorial configura mera organização de eventos históricos mais ou menos significativos ao objetivo do autor. Assim, apresentar um construto teórico, norteado pelo conceito de “autonarrativas complexas”, que contribua com os debates atuais sobre a escrita de si e seu papel na constante autotransformação docente foi o objetivo principal deste artigo. Visando a dar conta de tal escopo, quatro questões norteadoras foram apresentadas e debatidas com base na literatura da área (SILVA, 2010; REGO, 2014; MAIA-VASCONCELOS; HOLANDA; BRAGA, 2014; FONTANA, 2015; e outros). Tais questões são retomadas e sintetizadas aqui para o encerramento do texto.

Inerente à primeira questão, cabe enfatizar que toda narrativa é uma autonarrativa, em conformidade com a máxima “Tudo o que é dito, é dito por um observador”, das teorias da *autopoiesis* (MATURANA; VARELA, 1997). Seja pela narrativa emergir da narração de um narrador (com o perdão da tautologia), seja pela escrita de si marcada pelo uso discriminado de um “eu”, toda narrativa é autonarrativa, por partir da narração de um ponto de vista, do ponto de vista de um alguém (um eu) no mundo. Evidentemente, efeitos outros reverberam no texto (produto), na escrita (processo) e no contexto (leitores, âmbito de circulação da obra etc.) quando se assume essa postura de presença do autor sobre si e sua história: efeitos teóricos, práticos, metodológicos e epistemológicos que se mostram necessários para o caso de educadores que escrevem de/sobre si para a subjetivação e reflexão sobre a prática docente, principalmente.

A segunda questão, referente à vertente teórica de narratologia a ser empregada como base teórica, leva à Motta (2013). Este defende uma “nova” narratologia, que rompe com a tradição formalista, põe foco nas narrações e nas relações humanas intersubjetivas, e dá conta das realidades (física e cultural) do ser humano. Tal perspectiva resulta na ressignificação alargada da narrativa enquanto organização epistemológica dos sujeitos em seus mundos.

A problemática do que são memoriais autobiográficos, que emerge na terceira questão norteadora, pode ser respondida tanto pelo estudo do gênero textual/discursivo quanto pelo arranjo de conceitos e subconceitos (“memorial”, “auto” e “biográfico”). Porém, cumpre ressaltar que a segunda alternativa, adotada no presente artigo, parece alcançar discussões sobre o papel da memória, o impacto da marcação do “eu” e a reflexão sobre o viver que a primeira alternativa (o estudo dos gêneros) aparentemente não enfatiza.

Por fim, quanto ao narrar no viés da Complexidade, que é paralelamente demanda e emergência na/da contemporaneidade, é preciso dizer: o memorial autobiográfico não é “limitado” quanto à (ou “limitador” da) narrativa, por acoplar-se ao narrador e às múltiplas ferramentas da sociedade atual que possibilitam (re)significação, (re)desenho e (re) formulação de quem somos e do que fazemos enquanto educadores e

educadoras. E é desse (auto)narrar-se em memorial autobiográfico, à luz da Complexidade, que emerge uma constante transformação e qualificação da práxis docente, no sentido que o sujeito educador constantemente olha para si, para para suas fortalezas e fraquezas. Ao fim e ao cabo, é esse processo narrativo complexo – que não se encerra em uma perspectiva linear, precisando ser visto como contínuo – que permite subjetivação, memória e reflexão, que organiza nossas ideias e nossas reflexões, muitas vezes difusas e pouco claras, e que nos oferta uma capacidade mais apurada e mais qualificada do fazer, neste caso, docente.

Alan Ricardo Costa (alan.dan.ricardo@gmail.com)

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul.

Fabiana Quatrin Piccinin (fabi@unisc.br)

Docente do Departamento de Comunicação Social e professora e pesquisadora do Programa de Mestrado e Doutorado em Letras da Unisc. da Universidade de Santa Cruz do Sul.

Como citar esse artigo

COSTA, A.R.; PICCININ, F. Memoriais autobiográficos no viés da Complexidade: um conceito para a formação docente. **Revista Gatilho**, UFF, v. 18, p. 231-252. out. 2020.

Memoriales autobiográficos en el sesgo de la Complejidad: un concepto para la formación docente

RESUMEN: Con el presente estudio bibliográfico, de naturaleza cualitativa, nuestro objetivo es proponer un concepto de “memorial autobiográfico” que sirva a las preguntas pertinentes a los complejos procesos de auto(trans) formación de los profesores. Nos proponemos reflexionar acerca de las concepciones de “narrativas” y “autonarrativas”, y su interlocución con el concepto de “memorial autobiográfico” en la perspectiva del Pensamiento Complejo. Metodológicamente, a partir de preguntas orientadoras, proponemos tres ideas con respecto al memorial autobiográfico de la escritura del profesor: 1) tal memorial, como instrumento de subjetivación, vuelve a significarse continuamente, porque está atravesado por lagunas de significado; 2) de la constitución de la narrativa y del memorial emerge el autor-narrador y, por lo tanto, el propio educador se (trans)forma, sofisticando su enseñanza; 3) la escritura acerca de uno no termina en una perspectiva lineal, por lo que debe ser comprendida como un proceso complejo continuo.

PALABRAS CLAVE: *Narrativa. Memorial. Complejidad. Escritura de profesores.*

REFERÊNCIAS:

ABRAHAO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**. v. 7, n.º. 14. 2003, p. 79-95.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARTHES, R. Introdução à Análise Estrutural da Narrativa. In: BARTHES, R. et. al. (Orgs.) **Análise Estrutural da Narrativa**. 7ª ed. Petrópolis: Loyola. 2011. 300p.

BRUNER, J. **Realidades mentais e mundos possíveis**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 211p.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FONTANA, M. V. L. **Complexidade e reconhecimento: as dinâmicas do afeto e do conflito na EaD**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3496>>. Acesso em: 10 de jan. de 2019.

IZQUIERDO, I. **Questões sobre memória**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MAIA-VASCONCELOS, S.; HOLANDA, S. F.; BRAGA, M. R. Autonarrativas em redes sociais: a relação discursiva na vivência de situação traumática. **Revista Científica Online: Tecnologia, Gestão e Humanismo**, Guaratinguetá, v. 3, p. 60, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATURANA, H.; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos: autopoiese - a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MICHAELIS. **Dicionário de Português Online**. 2019. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 11 de jan. de 2019.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. **O Método 1: a Natureza da Natureza**. Tradução: Maria Gabriela de Bragança. 2ª ed. Portugal: Publicações Europa-América. 1977.

MOTTA, L. G. **Análise crítica da narrativa**. Brasília (DF): Editora da UnB, 2013. p. 71-93.

OLIVEIRA, J. L. **Texto Acadêmico**. Petrópolis: Vozes, 2005.

PELLANDA, N. M. P.; BOETTCHER, D. O esgotamento do paradigma clássico e a emergência da Complexidade. In: PELLANDA, N. M. P.; BOETTCHER, D.; MEIRA, M. P. (Org.). **Viver/conhecer na perspectiva da complexidade - Experiências de pesquisa**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017. p. 27-75.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Vozes, 8ª ed., 1995.

PICCININ, F. O (complexo) exercício de narrar e os formatos múltiplos: para pensar a narrativa no contemporâneo. In: PICCININ, F.; SOSTER, D. A. (Org.). **Narrativas comunicacionais complexificadas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012. p. 68-88.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO R. Memorial de formação - Quando as memórias narram a história de formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO R. (Org.). **Porque escrever é fazer história - revelações-subversões-superações**. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2007, v. 1, p. 45-60.

REGO, T. C. Trajetória intelectual de pesquisadores da educação: a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n.º. 58, p. 779-800, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000800013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 29 de jan. de 2019.

SARTORI, A. T. **Os professores e sua escrita: o gênero discursivo “memorial de formação”**. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2008.

SILVA, J. Q. G. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade. **Revista Perspectiva**. v. 28, n.º. 2. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p601>>. Acesso em: 19 de jan. de 2019.

VON FOERSTER, H. **Understanding understanding**. New York: Spring, 2003.