



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: SUJEITOS, PROCESSOS EDUCATIVOS E DOCÊNCIA - SUPED

Gracielle Böing Lyra

Memória de si e a palavra outra – veredas figuradas em memoriais de pedagogos

Florianópolis

2022

Gracielle Böing Lyra

Memória de si e a palavra outra – veredas figuradas em memoriais de pedagogos

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Nelita Bortolotto, Dr^a.

Florianópolis- SC

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lyra, Gracielle Böing
Memória de si e a palavra outra - veredas figuradas em
memoriais de pedagogos / Gracielle Böing Lyra ;
orientadora, Dr. Nelita Bortolotto, 2022.
151 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Dialogismo. Linguagem. Memória. Docência.
. 3. Valdemir Miotello, Dra. Otília Lizete de Oliveira
Martins Heinig, Dra. Fabiana Giovani, . 4. Dra. Lilane
Maria de Moura Chagas, Dra. Raquel Salek Fiad, Dr. Juarez
da Silva Thiesen .. I. Bortolotto, Dr. Nelita . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação. III. Título.

Gracielle Böing Lyra

Memória de si e a palavra outra – veredas figuradas em memoriais de pedagogos

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Valdemir Miotello, Dr.
Universidade Federal de São Carlos

Prof.(a) Otília Lizete de Oliveira Martins Heinig, Dra.
Fundação Universidade Regional de Blumenau

Prof.(a) Fabiana Giovani, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Lilane Maria de Moura Chagas, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Raquel Salek Fiad, Dra.
Universidade Estadual de Campinas

Prof. Juarez da Silva Thiesen, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Educação.

Amurabi Pereira de Oliveira
Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Prof.(a) Nelita Bortolotto, Dra.
Orientadora

Florianópolis, 27 de julho de 2022

Figura - Escola estadual de Salseiro - professor Arnaldo Böing.



Fonte: Acervo. Particular

O RETRATO NA PAREDE

Vestido de terno e gravata, um professor posa com sua turma de alunos de uma escola com classe multisseriada – como indicam a diversidade das imagens dos estudantes e o número de alunos. Naquele tempo (1944), os alunos frequentavam a escola de pés descalços, as meninas vestiam saia e camisa de botão e os meninos bermuda e também camisa de botão; alguns meninos usavam suspensórios, alternativa para segurar a bermuda do uniforme, normalmente de tamanho maior para passar de um irmão a outro. Quando surgia um fotógrafo na cidade as pessoas aproveitavam para fazer retratos de suas famílias como recordação, e não era diferente na escola. Na foto oficial da escola, o grupo de alunos era disposto em frente ao estabelecimento de ensino, em fileiras sucessivas. Nas três primeiras os grupos estão sentados, e na última em pé, para facilitar o enquadramento de todos na foto. A imagem aponta marcas de homogeneidade: ar de seriedade na feição dos alunos, ordenamento na posição dos corpos, uniformes impecáveis – registro de uma cultura escolar que predominava à época nas escolas primárias (Ensino Fundamental I) no interior do Estado de Santa Catarina. Os retratos guardam memórias, podem interrogar o presente e perspectivar o futuro.

Esta é uma imagem em fotografia como memória de mim. O que foi dito sobre ela são palavras que podem ser lidas em memoriais que estudamos em nossa formação para o exercício do magistério. Ocorre que, para mim, essa não é uma imagem aleatória, retirada de um

memorial de autor desconhecido, ou até mesmo de um livro. Há nela conteúdos latentes, lidos por mim, por outros. Ao contemplá-la esteticamente e eticamente, junto palavras minhas a palavras outras e atribuo sentidos.

O professor é meu avô paterno, o aluno encostadinho na perna do professor, ao lado direito, com a camisa entreaberta, é meu pai, e ao lado esquerdo de meu avô estão dois tios, seus três filhos mais velhos. Essa imagem evoca um passado constituído de muitas outras imagens; cada vez que a contemplo, em outro tempo, outro espaço, de minha posição de filha, neta e professora, ela me permite vivenciar outros sentidos!

Meu avô paterno foi um homem culto, calado, tocava violino e acordeon, tinha um senso de humor invejável. Contava-nos com orgulho que, quando jovem, foi encaminhado, por intermédio da comunidade onde morava, no interior, para estudar no colégio Santo Antônio, localizado em uma cidade que ficava aproximadamente a 130 km da sua. Em um tempo em que não se tinha transporte particular e o transporte coletivo era escasso, essa distância ficava ainda maior, mas de lá ele voltou como professor. O Professor (com P maiúsculo), como passou a ser chamado quando voltou da cidade, casou-se e foi morar em uma casa pertencente à comunidade, localizada no mesmo pátio da escola perto da igreja – lugar escolhido estrategicamente para que daquele local pudesse atender, além da escola, o coral, a igreja onde era capelão e catequista, e o clube onde era secretário. A profissão magisterial, à época, se misturava a outras tantas, como é o caso das funções interligadas à esfera religiosa (a história nos ensina isso), o que justificava o chamado para tantas demandas comunitárias. Ter escolaridade máxima deveria ser um direito de todos, mas sabe-se que, infelizmente, não é assim. Cabe ainda lutar para essa conquista.

Sentia-me feliz quando ia com meus pais visitar a cidadezinha onde ele exerceu a profissão, e eu era identificada como a neta do Professor (com esse P em maiúscula). Por lá as pessoas comentavam que ele foi um grande incentivador da cultura nacional, principalmente na escola, com as cantigas de roda do folclore brasileiro. No momento e lugar em que me encontro analisando essas recordações sobre meu avô percebo que não ouvia, na infância e juventude, enunciados advindos de meus pais e tios ao se reportarem à profissão magisterial com sentido vocacional ou romantizado, e sim a estudo: dificuldade para obter livros, acesso democrático à leitura, a conhecimentos acumulados pela humanidade. Essa imagem que apresento no início, e que impulsionou esta escrita, retrata um tempo em que não vivi, mas trago em memória, por ouvir inúmeras recordações contadas sobre aquela escola por meu avô e meus pais. Ela faz parte da minha vida desde criança, e a distância temporal me permite refletir sobre a história da

profissão docente e os caminhos percorridos por quem nos antecedeu na profissão, atribuindo sentidos ao vivido em sua época.

Com o passar dos anos minha mãe resolveu ampliar a fotografia e transformou-a em um quadro para presentear meu pai. Assim foi feito, e o quadro passou a decorar a parede de seu escritório. Quando ele faleceu eu o herdei, e agora decora minha sala de estudos. Esse retrato foi objeto de contemplação durante o tempo de escrita da tese; muitas vezes olhava-o em busca de impulso para a continuidade da pesquisa. Quando fecho meus olhos ainda consigo ouvir a voz rouca e imponente de meu pai quando me apresentava a um conhecido seu: “essa é a minha filha professora!”, assim como ouvi por muitos anos pela voz dele e de seus irmãos: “meu pai era professor” – eram enunciados valorativos de apreço e reconhecimento ao trabalho que exercíamos no magistério.

Meu avô, em diálogo com o outro, em momentos de tensão entre a palavra e a contrapalavra, enunciava: *em que livro você leu isso?* Seus filhos, noras, genros, netos e bisnetos, até os dias de hoje, repetem esse enunciado como um ditado familiar que foi passando de geração em geração, a fim de que o outro com quem estamos dialogando se confronte com sua palavra (hoje sabemos que o conhecimento não acolhe fronteiras delimitadas). Com o passar dos anos a família foi morar em Brusque; meu avô, já aposentado, não exerceu mais a profissão de professor, ocupava o lugar de contador, fazia as “escritas do livro”, expressão que ele usava referindo-se à contabilidade da empresa para a qual prestava serviço. Era um ofício que ele já exercia no interior, nos tempos vagos na escola, devido aos seus conhecimentos matemáticos e ao escasso salário de professor, o que contribuiu para que outros professores, além dele, na época, buscassem outros ofícios. Os baixos salários são ponto de pauta ainda hoje nas reivindicações pelo coletivo de professores, demonstrando que não há consciência em nível de nação sobre a importância do papel do professor e, conseqüentemente, da Educação, uma história que vem se repetindo a muitas décadas (1944-2022).

Ousei escrever aqui um pouco de memórias minhas evocadas por essa imagem que me acompanha pela vida pessoal e profissional, pelo encontro de consciências provocado por muitas memórias que li ao elaborar a pesquisa e pelo desejo de uma escola outra, para além dessa do retrato. Ir ao lugar do outro me possibilitou voltar outra vez a meu lugar único nessa existência e renovar sentidos.

Para meu avô e meu pai, além da minha gratidão eu digo: *pena vocês não poderem ler isso!*

AGRADECIMENTOS

Tudo é um ato, também o sentimento, gratidão àqueles que me permitiram transgredir...

Um registro amoroso dos coloridos encontros entre tecidos, linhas e bordados pelo *caminho-estrada* do doutorado.

Edson, Nathielle, Nathan, Eduardo, Dara, Marlene, Ivo, Erasmo Luqueria, Bea, Ruy, Hique, Júlia, João Victor, Miguelzinho e Tetê – por regarem meu caminho com amor.

Ana Carolina, Mari, Otis - por todas as nossas “Quartas com elas”.

Rose e Heninho – por nossa vida compartilhada.

Jussara, Carla, Nilcéa, Everaldo, Ana Cicilia, Lila, Vânia, Rosângela – pela escuta e incentivo a meus primeiros projetos para cursar o doutorado.

Osmarilda e Clóvis – por todas as terapias coletivas.

Thamirys e Andressa – por todos os diálogos travados no grupo “desabafos de tese”.

Andreia, Cristina, Ane, Poliana, Daiane, Manoela, Ieda, Luciana, Leonardo, Marina, Alexandra, Mara, Maria – por confiarem a mim suas memórias.

Ao grupo de pesquisa NEPALP – por abrir suas portas e oportunizar-me diálogos profícuos.

Aos professores: Miotello, Otilia, Lilane, Raquel, Fabiana e Joice – pelas potentes palavras na banca de qualificação.

Aos professores: Miotello, Otilia, Fabiana, Lilane, Raquel e Juarez – agradeço também por aceitarem fazer parte da banca de defesa.

À Nelita, orientadora e amiga – por segurar minha mão com amorosidade e me conduzir à beleza da filosofia da palavra.

À Professora Maria Marta Furlanetto – por um olhar último ao que nos escapa.

“Qualquer entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos.” (BAKHTIN, 2018)

RESUMO

Esta tese investiga, na escrita memorialística de sujeitos em formação e, posteriormente, formados em Pedagogia, a memória figurada em imagens semântico-valoradas nas dimensões cognitiva (conhecimento), estética e ética do ato da docência, inscritas nas experiências da vida e da cultura desse público. Perscruta, nas narrativas, sentidos acerca da realidade e da (re)criação da memória de si, memória outra no ato da docência. O corpo de dados é a materialidade que impulsionou interpretações de cunho teórico pelo contraponto do discurso da memória. Os eventos discursivos que o integram são: uma primeira fração incide sobre a escrita memorialística de estudantes de Pedagogia de uma instituição de ensino superior de Santa Catarina, no ano 2018. Tal objeto de estudo se constitui em dispositivo para a interpretação de como acadêmicos expressam, mediante narrativa de trajetória escolar e da vida cotidiana, o ato de docência; a segunda fração incide sobre memoriais produzidos pelo mesmo público, com a mesma finalidade, porém na condição de formado(a)s em Pedagogia – logo, em espaço e tempo distanciados do anterior (ano 2021). A orientação teórica e metodológica acolheu pressupostos da teoria do dialogismo de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo. Com base nessa orientação, foram elencados conceitos como alicerce para reflexões e ponderações quanto ao objeto de pesquisa: dialogismo, cronotopia – tempo, espaço e valor (centros de valor: eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim), exotopia, memória, compreensão, interpretação e consciência. Sentidos condensados nas narrativas (imagens da docência) foram apreendidos nessa trilha singular de existência, bem como a consciência de si, como profissional-professor, no que se figura como memória coletiva (social). A escuta responsivo-ativa aos enunciados permitiu compreender que eles/elas avaliam as atitudes de seus pais no tempo da infância, embebidas de valores sociais que passaram a atribuir à escola (voz social, oficial), à memória coletiva pela convivência familiar. Há também certa força discursiva manifestada na vida profissional: para a maioria, os primeiros professores tornaram-se referência no labor atual e decisivos na escolha da profissão. A visão da docência figura no embate com a imagem do outro (professores do ensino básico e universitário). A exteriorização do desejo de ser como o outro-docente, do lugar social que ocupa agora como profissional, não rompe com a imagem de si em espelho nem do outro (o-outro-para-mim) como espelho (fusão de si no outro). O registro das imagens sobre a docência no tempo do estágio curricular assinala que há repetição do ato vivido como estudante. Outro aspecto é a ausência da contrapalavra em relação ao discurso oficial que vem ocupando as entranhas do *métier* magisterial no longo percurso histórico da profissão. Não é posto em dúvida o que é necessidade do homem social na contemporaneidade, em que as perspectivas de espaço e tempo na cultura oficial vêm fissurando a compreensão da dimensão do grande tempo. Faz-se, pois, necessária a compreensão criadora (responsável) da relação eu-outro; cabe descolar-se do próprio lugar em direção à relação interativa não indiferente ao outro, mas capaz de contribuir para a transgrediência mútua, para compreender, reapreciar e assinar o ato docente, pela liberdade de criação.

Palavras-chave: Dialogismo. Linguagem. Memória. Docência.

ABSTRACT

This doctoral research investigates, in the memorialist writing of subjects in formation and later with a degree in Pedagogy, the memory featured in semantic and valued images on the cognitive (knowledge), esthetic, and ethical dimensions of teaching, images inscribed on life and culture experiences of such public. In the narratives, the thesis scrutinizes meanings about reality and the (re-)creation of the memory of oneself, and other memory in teaching practice. The body of data is the materiality that drove forward theoretical interpretations through a counterpoint of memory's discourse. Discursive events that integrate it are, primarily, the memorialist writing of Pedagogy students from a university in Santa Catarina, in 2018. Such object of study is constituted into a device for an interpretation of how the students express the teaching through narratives about school career and quotidian life. Secondarily, there are the memorials produced by the same public with the same objective, but as graduates in Pedagogy — therefore distanced in time and space from the former year (here situated in 2021). The theoretical and methodological orientation used the presuppositions from Bakhtin's dialogism theory and his Circle. Based on this orientation, we have chosen some concepts as foundations for the reflections and ponderations regarding the object of research: dialogism, chronotopy — time, space, and value (value-centers: I-for-myself, I-for-the-other, the-other-for-me), exotopy, memory, comprehension, interpretation, and consciousness. In this singular existence path, there was an apprehension of condensed meanings in the narratives (teaching images), as well as the conscience of oneself, as a professional-professor, in what figures as a collective (social) memory. A responsive-active listening to the utterances allowed to comprehend that they evaluate their parents' attitudes in childhood times, attitudes drenched with social values that they attributed to the school (social and official voice), to the collective memory through familial coexistence. There is also a certain discursive strength manifested on professional life: most of the students consider their first teachers as references in their actual job and decisive when choosing the profession. The vision of teaching figures in the confrontation with the other's image (primary education' teachers and university professors). Externalizing the desire of being like the other-teacher/professor, from the social place that now occupies as a professional, does not break with the image of oneself as a mirror nor of the other (the-other-for-me) as a mirror (oneself fusion with the other). The record of images regarding the teaching in curricular internship times indicates a repetition of the moment lived as a student. Another aspect refers to the absence of counterword towards an official discourse that has been occupying the teaching position's heart in the long history of the profession. There is no question over what is necessary for the social man in contemporaneity, where perspectives of space and time in the official culture have fissuring the comprehension of the dimension of a great time. It is necessary to have a creative (responsible) comprehension of the I-other relation; there must be a way out to an interactive and aware relation with the other, but capable of contributing to mutual transgression (exotopy) in order to comprehend, reconsider, and rubber-stamp the teaching — for the freedom of creation.

Keywords: Dialogism. Language. Memory. Teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: MEMÓRIA MINHA E MEMÓRIA OUTRA	13
1.1 CONVÍVIO DE MEMÓRIAS – VER A SI, VER O OUTRO	15
1.2 ENTRE RISCOS, RECORTES E LINHAS – TRAÇADO METODOLÓGICO	19
2 MEMÓRIA E PALAVRA	26
2.1 A MEMÓRIA NA LINGUAGEM VERBAL: ROTAS TEÓRICAS	27
2.1.1 O espaço da palavra.....	32
2.1.2 A memória no enunciado.....	34
2.1.3 A memória nos gêneros	36
3 DIZER DE SI: A ASSINATURA	51
3.1 ESCRITA MEMORIALISTA	51
3.2 AUTOR E AUTORIA	59
4 EXPLORANDO A ESCUTA ATIVA E RESPONSIVA	65
4.1 MEMORIALISTAS E SEUS INTERLOCUTORES.....	68
4.2 MEMÓRIA FIGURADA – IMAGENS E SENTIDOS	86
4.3 MEMÓRIA OUTRA – VIVÊNCIAS EM FRONTEIRA	94
5 MEMÓRIAS EM TESSITURA: A PEÇA	114
5.1 CONSCIÊNCIA NA CRIAÇÃO DA IMAGEM DO OUTRO E NA IMAGEM DE SI.....	122
5.2 UMA RESPOSTA AO OUTRO – LIBERTANDO A PALAVRA	133
6 DO LIVRO DE LILI AO DOUTORADO – UM ACABAMENTO POSSÍVEL.....	139
REFERÊNCIAS	144
ANEXOS	149
ANEXO A – Imagem de Lili da cartilha O Livro de Lili.....	149
ANEXO B - Solicitação para a escrita de memoriais durante a graduação em Pedagogia	150
ANEXO C – Solicitação para a escrita de memoriais – pós-formados em Pedagogia ...	151

1 INTRODUÇÃO: MEMÓRIA MINHA E MEMÓRIA OUTRA

A professora nos mandou abrir o livro na primeira página. Depois, com uma voz mais bonita que flauta de anjo, ela leu em voz alta, clara, para nós, a primeira lição: “Lili/ Olhem para mim. / Eu me chamo Lili. / Eu comi muito doce. / Vocês gostam de doce? / Eu gosto tanto de doce!”. E eu, com o coração disparado, escutava a lição como se fosse não só meu primeiro livro, mas minha primeira carta de amor.

(QUEIRÓS, 2012¹)

A leitura da epígrafe que abre este texto, ainda que fragmento de escritos memorialísticos² de Queirós (2012), incita-me a revisitar minhas próprias memórias. O autor, em sua publicação, deixa inscrita sua vivência dos primeiros anos na escola, ou seja, o fazer cotidiano de seus professores, o primeiro livro e outras experiências. Sublinha, contudo, a memória de uma escuta, a escuta da leitura do primeiro livro na escola, uma cartilha, cujo título já anunciava de quem seria falado ali: *Lili!*

A cartilha *O livro de Lili*, de Anita Fonseca, publicada na década de 1950, com seu diálogo em frases cadenciadas, uma a uma, mantinha-se presente em suas memórias, como está em minha própria e, provavelmente, na de outras tantas pessoas que passaram pela alfabetização por cartilha. Para Queirós, criança, no entanto, aos propósitos de um método de alfabetização se sobrepôs o encantamento da leitura, da escuta e da escrita, como ele diz: “Lili foi meu primeiro amor”.

De minha parte trago, então, em diálogo com Queirós, minhas próprias memórias de aluna e de professora, que sou, memórias do livro de Lili. Como professora, participei de cursos, palestras, conferências, espaços de discussão sobre métodos de alfabetização, contextos em que ouvia falar sobre cartilhas – seus determinados tempos de publicação, de uso e pertinência. Vários títulos surgiam no debate, mas nunca era referenciado *O livro de Lili*, que havia sido meu livro de alfabetização (cartilha) – nem mesmo eu o mencionava. Cheguei a pensar que ele estava somente em minha memória e não na de outros participantes dos diferentes eventos, em

¹ As obras de Bartolomeu Campos de Queirós: *Sobre ler, escrever e outros diálogos* (2012) e *Tempo de voo* (2009) foram “riso-arte” na escrita da tese. “[...] somente o riso, com efeito, pode ter acesso a certos aspectos extremamente importantes do mundo. (BAKHTIN, 2008, p. 57). O encontro com as palavras de Queirós impulsionou-me e inspirou-me na escrita da tese, como me inspirava na organização de minhas aulas. Em razão disso, escolhi dialogar na tese com a literatura. Trouxe, em epígrafe, excertos como “riso-arte” para iniciar os capítulos e entrelaçar as seções. Nas palavras de Bakhtin (2008, p. 43): “O riso e a visão carnavalesca do mundo, que estão na base do grotesco, destroem a seriedade unilateral e as pretensões de significação incondicional e intemporal e liberam a consciência, o pensamento e a imaginação humana, que ficam assim disponíveis para o desenvolvimento de novas possibilidades. Daí que uma certa ‘carnavalização’ da consciência precede e prepara sempre as grandes transformações, mesmo no domínio científico”. A literatura teve paragem relevante nos momentos laboriosos da escrita da tese, o “riso-arte” salvou-me!

² O entendimento do que aqui denomino *memorial* ou expressões correlatas é traçado ao longo da tese.

seus tempos de acontecimento. Não obstante, a certa altura da caminhada formativa chegou a minhas mãos, em um desses últimos eventos, o livro de Queirós (2012). Lili, a personagem da cartilha de minha infância, fazia parte das memórias escolares também do autor. Recebi com entusiasmo a novidade. O vigor dos detalhes do texto preservados em memória por Queirós (2012) exprime os sentimentos do eu-menino, como ler sua narrativa me permitiu buscar minhas próprias memórias, voltar àquele tempo, sentir o cheiro da flor no vaso em cima da mesa da professora, a voz firme nos dizendo quando poderíamos mudar a página, entre tantas outras lembranças. Se não recordo quando me descobri leitora e escritora de minhas primeiras palavras, recordo-me da sedução da bela figura colorida da personagem Lili estampada na capa da cartilha, e contemplada por mim como pintura de um quadro, a exemplo daqueles que enfeitavam a parede da casa dos avós ou, hoje, um *Rosa e Azul* de Renoir – ou, quem sabe, no jeito doce de Lili representada na imagem sobressaía o olhar do eu-menina, sobressaíam as palavras a serem aprendidas. A cadência da repetição do nome *Lili* acabava nos tornando íntimos da personagem; penetrávamos no mundo dela. Talvez por isso, na fase da alfabetização, estava mais interessada nela, “minha grande amiga, para toda a vida” (como dizia na infância). E não é que foi!?

Um livro, duas histórias: nas memórias de Queirós publicadas no ano de 2012 e em minha própria memória da vida vivida, de alianças com a palavra e com outras figurações semióticas não confinadas à infância. Memória-caminhante a valer em espaços e tempos outros, os meus, na vida e na cultura (aluna, professora), ao acompanhar-me até aqui ou capturada por Queirós (2012), ao assumir a condição de autor-narrador de suas memórias de Lili. Mas digamos ainda, não só: a narrativa do livro *Lili* permite-me alinhar às reflexões atuais, no espaço de tempo da pesquisa em pauta, atos do presente, perspectivando uma memória de futuro, outra.

Posto isso, externo o propósito de tese envolvendo memória aliada ao conhecimento magisterial, urdido no contorno de vivências de escrita memorialística de estudantes em formação inicial para a docência³, em uma primeira etapa, e em uma segunda, após a formação profissional desse mesmo público. Lanço, por conseguinte, o olhar para uma materialidade

³ O objetivo não é abordar discussão específica sobre “letramento acadêmico”. Por certo, caso este fosse o projeto de escrita, teria de pôr em questão a proposta de escrita de um gênero do discurso, talvez ainda de não domínio por parte dos estudantes universitários, mas solicitado pelo professor como algo já aprendido. Sobre letramento acadêmico consultar, por exemplo, Street (2014); Fiad (2016); Lillis (1999); Gee (1996). Cabe esta nota inicial em razão de os estudantes em destaque não terem vivenciado até o sexto período de formação a experiência da escrita memorialística.

textual, a escrita memorialística em contexto acadêmico e externo a ele para, desse lócus de análise, fiar ponto a ponto esta tese.

1.1 CONVÍVIO DE MEMÓRIAS – VER A SI, VER O OUTRO

A escrita memorialística fez parte das ações inerentes a um plano de ensino do sexto semestre do ano de 2018 do curso de Pedagogia, na disciplina *Prática Docente: Projetos Integrados VI* da qual fui docente em uma universidade privada de caráter comunitário, de Santa Catarina, Brasil. Estudantes elaboraram textos memorialísticos nos quais reconhecia-se diferentes histórias de vida (marcas singulares), enfim, sentidos ali registrados, que impulsionavam investigação. Sucede que, após o processo da “leitura-escuta⁴” do que os acadêmicos tinham a dizer sobre si ao mergulharem em suas memórias, era possível avizinhar-me deles, provocar diálogo sobre o ato de ensinar a ensinar, ensinar a aprender no espaço da profissão, mas não só; foi ganhando corpo a necessidade de compreensão, na linha do grande tempo⁵ (BAKHTIN, 2003), de imagens das relações dialógicas nessa trilha singular de existência pelas instituições formais de ensino (escolas que frequentaram como estudantes na infância, adolescência e juventude; escolas da atualidade nas quais vivenciaram a experiência da docência ainda que como acadêmicos – estágio curricular – e o porquê da escolha pela docência; escolas onde firmaram contratos profissionais – ainda não formados).

Também me valia dessa atividade para traçar um perfil dos acadêmicos e, por meio dele, empreender ações subsequentes próprias à disciplina. Intuí, particularmente, à época, que tais textos escritos traziam elementos, em suas camadas de sentido, que requereriam análise profunda desses dizeres em memorial. Talvez estivesse ali, assim pensava, uma possibilidade de respostas a possíveis perguntas relativas ao campo amplo que envolve atos de pedagogia. Logo, para que inquietações dessa natureza não esmorecessem no circuito interno de uma disciplina de grupos cíclicos que giram ano a ano em instituições dedicadas à profissionalidade

⁴ O conceito do fenômeno da escuta, compreendido no âmbito do Círculo de Bakhtin, quando interpretado por Ponzio (2018), filósofo italiano e estudioso das obras do Círculo, adquire dimensão filosófica: “A perspectiva que chamo de filosofia da linguagem se apresenta como uma *filosofia da escuta*, escuta da palavra do outro e da sua recepção, da sua compreensão responsiva” (PONZIO, 2018, p. 23). A expressão Círculo de Bakhtin diz respeito a um grupo de intelectuais russos constituído por pensadores de diferentes áreas do conhecimento como filosofia, biologia, música, poesia, filologia, entre outras, que, especialmente nas décadas de 1920 a 1930, dialogaram em diversos espaços políticos, sociais e culturais. Esse grupo multidisciplinar com fortes laços de amizade compartilhou um número expressivo de ideias (FARACO, 2006).

⁵ Bakhtin configura, em sua teoria do dialogismo, o conceito de “grande tempo”, que ocupa lugar central em nossa investigação, pois encerra em si fonte potente para a compreensão do objeto em investigação. Mais adiante, neste trabalho, abordarei especificidades relacionadas a este conceito.

docente, movimenteimei-me em direção ao esquadramento dessas linhas e entrelinhas, encharcadas de sentidos. Eis minha avidez para a investigação, ousada, talvez!

Nesse mesmo ano – 2018 – em que concluí o semestre como docente, voltei aos bancos da universidade, não como professora, mas como doutoranda, se bem que uma professora nunca deixa de ser estudante. Após a conclusão do mestrado, decidi que somente faria o doutorado quando houvesse em minha caminhada a oportunidade de aliar estudo e contentamento, um momento para presentear-me com o que gosto de fazer, estudar, pesquisar, porque gosto de estar na roda dos diálogos sobre educação e vida. Foi um intervalo de tempo de dez anos, entre vivência profissional e de estudante. Nesse entreato continuei participando de grupos de pesquisa, especialmente do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa (NEPALP, UFSC). A cada encontro desse grupo sentia-me impulsionada a retomar a pesquisa, afluía o desejo de aprofundar os estudos em obras de Bakhtin e autores de seu Círculo, cujo encontro e cumplicidade haviam iniciado no mestrado. Percebi que a oportunidade estava se apresentando, inscrevi-me na seleção para o doutorado e cá estou.

O encontro eu-outro (não eu) é ato de amorosidade, pois legitima o outro como diferente de si. Os estudos pelo olhar da teoria do dialogismo de Bakhtin e Círculo nutrem-se da amorosidade. Este importante legado do Círculo de Bakhtin é contribuição para humanizar as ciências, humanizar o homem na ciência, na arte, na vida. A questão da amorosidade, no sentido bakhtiniano, nos convida a pensar o fazer científico como ato responsável⁶. Isso porque, como comentam Bortolotto e Escuto (2021, p. 78-79):

Bakhtin e o Círculo, ao teorizarem sobre a linguagem (enunciado), testemunham a relação dialógica, testemunham a relação alteritária (constituição mútua), ou seja, de esta transcorrer entre sujeitos singulares, que podem, ao interagir, estar em acordo ou desacordo quanto ao que é posto em diálogo. Esse ato do encontro eu e outro (não eu) é ato de amorosidade, visto que cada qual legitima o outro como diferente si, independente de se tratar de encontro cujas relações dialógicas sejam sustentadas por amabilidades ou animosidades. A amorosidade faculta refinamento de escuta correspondente aos centros de valor do eu e do outro, faculta qualificar esse tempo em escuta não inflexível, mas generosa, faculta tempo de escuta diligente que dignifica relações humanas porque interessada na palavra do outro, como outro, compondo “a plenitude da diversidade”.

⁶ Na introdução da obra *Para uma filosofia do ato responsável* Ponzio (2010) explana: “‘Ato responsável’ é uma expressão recorrente no texto de Bakhtin. Ele indica um conceito central na reflexão bakhtiniana. Responsável também no sentido de ‘responsivo’. [...] Na obra de Bakhtin se encontra frequentemente o conceito de ‘compreensão responsiva’ que salienta a conexão entre compreensão e escuta, escuta que fala, que responde, mesmo que não imediatamente e diretamente; por meio da compreensão e ‘pensamento participante’ *ucastnoe myslenei*, ‘pensamento participante’” (PONZIO, 2010, p. 10-11, destaques do autor).

Entendemos que somente uma relação de amor (de olhar o outro como outro), pode superar a indiferença perante o outro, pode romper forças centrífugas advindas da ciência positivista ainda muito presente em nossa atualidade. Fazendo coro a Bakhtin (2010, p. 128-129):

[...] somente o amor está em condições de afirmar e consolidar, sem perder e sem desperdiçar, esta diversidade e multiplicidade, sem deixar atrás apenas um esqueleto nu de linhas e momentos de sentido fundamentais. [...] Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade.

Desse ponto de vista, sigo com a pesquisa, acompanhada de muitas vozes, a fim de orientar amorosamente minha palavra em direção ao outro⁷, entendendo que o amor dá tempo, ouve as vozes, se demora para ouvir as peculiaridades, as estranhezas e a alteridade nas palavras outras. É uma mistura de palavras alheias e palavras próprias-alheias. As ideias iniciais, já povoadas por outras, se misturaram a outras que me constituíram e interpelaram.

Diante do dito acima, tenho o compromisso da compreensão dos enredos da memória implicados na formação docente mediante aportes da teoria do Dialogismo de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin⁸ e seu Círculo. Desse grupo irei me ocupar mais de perto com teses de Bakhtin (2003, 2005, 2016, 2017, 2018); farei também incursões nas obras de Valentin N. Volóchinov⁹ (2013; 2017; 2019) e Pavel N. Medviédev¹⁰ (2012) pela afinidade de princípios

⁷ Para Bakhtin e o Círculo, o homem se constitui nas interações que tem com outros homens; a partir delas ele se altera, nos constituímos sempre através do outro. Petrilli (2019, p.72, grifo da autora) corrobora salientando que “para Bakhtin, o deslocamento de perspectiva do eu para o outro, da identidade para a alteridade significa liberar-se da orientação teórica que dominava a filosofia e as ciências humanas [...]. O deslocamento do centro de valor do eu para o outro caracteriza a arquetônica do pensamento de Bakhtin, operando aquilo que foi significativamente descrito como uma verdadeira revolução, a “Revolução Bakhtiniana” por Augusto Ponzio [...]. Ou melhor, a revolução operada por Bakhtin e seus colaboradores [...] pôs de cabeça para baixo o modo dominante de conceber a relação entre o eu e o outro”. Miotello e Moura (2013, p. 63) reafirmam os dizeres de Petrilli esclarecendo que: “o diálogo proíbe o enclausuramento do eu na sua identidade. A Identidade do eu é uma armadilha. A identidade do eu só pode ser social. O indivíduo humano é dialogal contra sua vontade. O diálogo é um limite do eu, sem alibis, sem que possa fugir daqui e aparecer em um outro lugar. Não tenho escapatórias. O que significa que para o que defendemos ser a identidade, precisamos estabelecer um outro lugar, para sua constituição, que é alteridade. Apenas o Outro pode constituir o Eu.”.

⁸ Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975), pensador russo, apesar de ter sido alvo de perseguições, preso e exilado, deixou uma produção intelectual significativa para as ciências humanas, continuando a produzir até sua morte (1975), mesmo que algumas produções não tenham sido finalizadas ou publicadas em vida.

⁹ Valentin Nikolaevich Volóchinov (1895-1936), músico, compositor e crítico de música, estudou no Instituto de Línguas e Literaturas do Oriente e do Ocidente (ILIAZV) com o propósito de construir uma sociologia da arte. Sua tese versou sobre a transmissão da palavra do outro em obras literárias, mas morreu aos 41 anos sem concluí-la. Complementando, Grillo e Américo (2017), com base em pesquisa realizada na Rússia, afirmam que “em mais de um documento constante dos arquivos do ILIAZV, aparecem comentários bastante elogiosos à atuação e à produção científica de Valentin Volóchinov, que atestam seu talento pessoal para produzir as obras assinadas por ele” (GRILLO; AMÉRICO, 2017, p. 279). Por último, cabe o destaque de que o sobrenome de Valentin Nikolaevich Volóchinov está escrito de diferentes formas nas diferentes edições consultadas. Adotei, ao longo da tese, a grafia da publicação que tem a tradução feita diretamente do russo por Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo (2017).

¹⁰ Pável Nikoláievith Medviédev (1892-1938), membro do Círculo de Bakhtin, historiador e teórico da literatura russa no início do século XX, foi professor da Universidade de Leningrado (atual São Petersburgo). Um de seus

teóricos desses dois autores com teses defendidas por Bakhtin. Além disso, vale destacar que a concepção de linguagem era “o elemento que unia o pensamento do grupo” (FARACO, 2006, p. 31), ou seja, era o ponto de convergência entre esses pensadores. As obras do Círculo – falamos aqui do Brasil – representaram e representam ainda hoje uma das maiores contribuições para os estudos que envolvem o homem em seu agir social com a linguagem, observadas tanto em suas manifestações artísticas (campo da cultura)¹¹ quanto na diversidade de sua riqueza cotidiana (campo da vida).

Nesta investigação, que vincula signo e memória e visa analisar enunciados (vozes) presentes em memoriais de acadêmicos em fase de aprendizagem da profissão e pós-formados, a contribuição da teoria de Bakhtin e Círculo foi relevante ao objetivo, qual seja, investigar, na especificidade da palavra escrita de sujeitos em formação e formados em Pedagogia, a força da memória figurada em imagens semântico-valoradas nas dimensões cognitiva (conhecimento), estética e ética do ato da docência, inscritas nas experiências da vida e da cultura desse público.

Para tal fim, compilei em banco de dados narrativas memorialísticas de acadêmicos da sexta fase do curso de Pedagogia e pós-formados. Os objetivos específicos são os seguintes:

- a) esquadrihar vozes trazidas pelos autores dos memoriais a suas narrativas, expressões utilizadas para referenciar trajetória escolar e da vida cotidiana;
- b) identificar imagens de relações dialógicas nessa trilha de existência pelas instituições formais de ensino;
- c) compreender valores atribuídos à docência nessa caminhada no mundo da vida e da cultura;
- d) verificar em que medida certas experiências pessoais e sociais têm peso na formação pessoal da profissão “professor”; e
- e) observar como se configura a consciência de si mesmo como docente (eu-para-mim; eu-para-o-outro; o-outro-para-mim), pelos enfoques da cognição (conhecimento), da ética e da estética.

Perseguindo, portanto, os preceitos teóricos e metodológicos mencionados, ao olhar para a escrita dos memoriais (fase da formação inicial de Pedagogia; fase pós-formação, em exercício ou não), pus sob mira a relação entre conhecimento e experiência, visando, nesta

escritos mais importantes foi *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica* (2012), traduzido, no Brasil, por Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo.

¹¹ Em Bakhtin encontramos, em contraposição ao mundo da cultura, o mundo da vida, que é, este último, o mundo dos discursos cotidianos.

trama, observar traços de incorporação, por parte dos sujeitos, dos sentidos que possam ser apreendidos quanto à docência.

Cabe, no entanto, certa reserva de sentido no âmbito das discussões desta tese, quando se fala em memória. Para isso recorro aos escritos de Bortolotto (2017), ao justificar, em sua investigação, a não pretensão de abordar aspectos conceituais de memória na perspectiva de estudos como da neurociência ou percorrer caminhos já trilhados nos círculos do conhecimento humano e áreas que não sejam da linguagem humana. O entendimento de memória que pretendo assumir neste trabalho diz respeito ao campo das ciências humanas, especificamente às contribuições da teoria do Círculo de Bakhtin, dimensionando esse fenômeno para a compreensão do real processo da comunicação verbal quanto à memória em sua relação com a aprendizagem voltada para a docência.

1.2 ENTRE RISCOS, RECORTES E LINHAS – TRAÇADO METODOLÓGICO

Continuando a tessitura, volto aos escritos memorialistas de Queirós (2012):

Eu pedia o livro emprestado, depois que Dona Maria terminava. Levava para casa e brincava de escola com meus irmãos menores. Assentava com o livro, com pose de professor, e lia para eles. Era difícil guardar tanta beleza só para mim. Não sei se gostavam da leitura ou se imaginavam, um dia, serem alunos da minha escola. (QUEIRÓS, 2012, p. 37).

Para além de me incitar a revisitar as próprias memórias de estudante (criança) com sua narrativa incorporando *A cartilha de Lili*, impulsionava, pelo cotejo¹² desse seu texto memorialista, meu próprio ato de docência em nível superior ao fomentar a proposição de escritas desse público discente sob minha responsabilidade. Com essa vivência, os acadêmicos, de um lado, poderiam familiarizar-se com o gênero dessa escrita, caso não tivessem, até então, tido essa experiência; de outro, teriam ali uma direção ao que seria solicitado a eles em sequência: a elaboração de seus próprios memoriais.

A proposta de elaboração de memorial acadêmico é decorrente de ação prevista no plano de ensino da disciplina “Prática Docente: Projetos Integrados VI”, cujo objetivo visava à apreensão de conhecimentos dos acadêmicos em relação à prática docente, neste que é momento do currículo de Licenciatura em Pedagogia para o exercício da profissão, voltada à docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na alfabetização.

¹² “Toda interpretação é o correlacionamento de um dado texto com outros textos” (BAKHTIN, 2003, p. 400).

Ao requisitar a escrita de um memorial, tive o propósito de provocar o acadêmico ao registro de sua trajetória escolar. Na narrativa, o estudante era orientado para expressar, mediante texto memorialístico, sua trajetória educacional da Educação Infantil até a Universidade, citando fatos que o(a) marcaram nessa caminhada, expondo – nesse contexto de escrita – a motivação que o(a) levou à escolha do curso universitário em Pedagogia, suas expectativas e, também, o papel que as disciplinas Prática Docente – projetos integrados I, II, III e IV e V (disciplinas antecedentes a esta em foco) tiveram na constituição de seu conhecimento para a docência, até o momento da solicitação efetuada; ainda, registros de expectativas em relação a essa cadeira em sua etapa VI e vida futura (V. Anexo B). Entre o prazo de solicitação e entrega pelos estudantes decorreram quinze dias¹³.

Esta ação pedagógica – assim avalio – traduzia-se como virtuosa, pois auxiliava a estreitar relacionamentos, isto é, a estreitar as relações dialógicas que estabelecia pessoalmente ou face aos discursos partilhados pela leitura (escuta que fala, que responde) dos memoriais. Os escritos, em específico, permitiram-me incursionar, com mais profundidade, por vestígios da vida vivida por essa comunidade discente. A partir daqui é que se deu o planejamento dos passos seguintes da disciplina.

No sexto semestre iniciávamos o estágio de docência em escolas de Ensino Fundamental, engendrado em uma Matriz Curricular estruturada por regime de créditos, sendo cada um equivalente a quinze horas/aula, estendendo-se por um período de quatro anos, totalizando oito semestres letivos. A turma era composta por quinze estudantes pertencentes a um Campus credenciado como polo de apoio presencial localizado a vinte e oito quilômetros da instituição-sede. Desse grupo de estudantes, contei inicialmente com a participação de treze pessoas, de um total de 15 que compunha a turma. Desse número, não pude contar com o material escrito de duas pessoas, em decorrência do falecimento de uma e da justificativa, por parte de outra, de não ter localizado seu memorial após minha solicitação de reapresentação para fins de pesquisa. Cumpre lembrar também que a escrita dos memoriais sucedeu em fase anterior a minha condição de pesquisadora; em decorrência, a solicitação para fins de pesquisa aconteceu em fases subsequentes àquela em que fora solicitada a escrita do referido gênero discursivo.

A disciplina Prática Docente: Projetos Integrados estendia-se do primeiro ao oitavo semestre e seguia a modalidade de ensino semipresencial. Os encontros presenciais eram

¹³ Cabe salientar que eu não havia lecionado para esses estudantes nos semestres anteriores, nem mesmo conhecia o *campus* e a cidade onde a instituição de ensino superior está localizada.

obrigatórios, destinando-se às aulas de cunho teórico, às orientações para os estágios¹⁴ em escolas públicas das redes municipal, estadual e particular, palestras com convidados, trabalhos em grupo e atendimento individual aos estudantes. No ambiente virtual de aprendizagem – ambiente *Sophia* –, eram postadas aulas virtuais com conteúdos teóricos e atividades complementares, referentes ao que era abordado nas aulas: resumos, fichamentos, questionários, materiais para leitura, apresentações em *PowerPoint*, entre outras modalidades de postagem. Quanto ao calendário do semestre, este era organizado de forma a intercalar as aulas presenciais com as virtuais. Os acadêmicos, a princípio, estranhavam esse modelo de ensino híbrido, visto que não havia sido uma modalidade vivenciada até então. Com o passar do tempo foram assimilando essa organização disciplinar. Tais evidências são apresentadas nas falas das acadêmicas Poliana e Mara¹⁵:

[...] Em relação ao ambiente virtual o Sophia, de início eram muitas as dúvidas, mas, com o passar do tempo se tornou fácil estudar à distância. Os recursos oferecidos como links, textos, artigos, vídeos e a própria aula oferecida pelos tutores são de ótima qualidade. A primeira avaliação feita em casa também foi desafiadora, inédito e um novo método de adquirir conhecimento. Outra forma de aprender e transferir conhecimento pra mim, foi criar um grupo de estudo, eu e mais quatro colegas de sala aula, incluindo minha cunhada, através desse grupo que transferimos experiências, opiniões, dúvidas em relação às disciplinas, aos conteúdos enfim, a qualquer tema relacionado ao curso ficaram mais fáceis de compreender. (Poliana, 2018)

O primeiro semestre foi uma bagunça, como vou me organizar, como funciona as aulas online, como fazer um portfólio, era muita informação nova chegando, conhecendo novas pessoas. Mas foi dando tudo certo. (Mara, 2018)

No que toca ao estágio, em si, finalizados os trâmites legais relativos à autorização para sua realização por parte da universidade e das secretarias estaduais e municipais de educação, organizávamos o cronograma e iniciávamos os estágios. Os acadêmicos tinham a oportunidade de estagiar nas cidades em que moravam ou trabalhavam; o deslocamento ficava,

¹⁴ A disciplina Prática Docente: Projetos Integrados compreendia os estágios obrigatórios e era organizada no seguinte formato: nos períodos iniciais, do primeiro ao quarto, estágio de observação nas Escolas de Educação Básica; no quinto semestre iniciavam-se os estágios de docência nas Unidades de Educação Infantil. Nos períodos finais, sexto ao oitavo, estágios de docência no Ensino Fundamental, compreendendo também a modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos. A orientação e a supervisão do estágio ficavam a cargo do professor da disciplina.

¹⁵ Para registrar a fala dos autores dos memoriais na tese, escolhi escrever ao final dos excertos o nome do autor (fictício) seguido do ano em que ocorreu a escrita: 2018 e 2021. Saliento que fui fiel ao que foi escrito pelos estudantes/professores, não fiz alterações da ordem da língua ou da textualidade. Ao longo da tese os memoriais são apresentados como um continuum, escritos de 2018 e 2021, com intervalos de tempo cronológico.

então, sob a responsabilidade da professora supervisora de estágio, que ia ao encontro de seus alunos nas instituições de ensino elegidas por eles.

Esse delineamento da geografia do campo de estágio faz-se necessário, uma vez que, por se tratar de cidades diferentes, localizadas no entorno da cidade sede do campus e unidades escolares de diversas redes de ensino (municipais, estaduais e particulares), a professora-orientadora inseria-se nesse ambiente junto aos acadêmicos. Essa ação traduzia-se, em minha concepção, como essencial, pois possibilitava compreender os diálogos socializados em sala de aula, após cada visita nas unidades escolares. Em decorrência disso, eu percorria, muitas vezes, quilômetros para acompanhar um único acadêmico. Importa dizer ainda que ficava a critério de cada professor esse mapeamento do estágio, sendo possível organizar o grupo de acadêmicos em uma ou mais unidades escolares, pois a Universidade não investia nas despesas de deslocamento dos professores. No entanto nós, professores orientadores de estágio, compreendíamos a situação, tanto dos acadêmicos – que, em sua maioria, não tinham como se deslocar a outro município para estagiar, pois não conseguiam dispensa no trabalho, fazendo, então, o estágio na própria escola em que já atuavam – quanto das Unidades Escolares, que não tinham como acolher tantos estagiários de uma só vez.

Com vista a atender aos objetivos delineados, a pesquisa de campo foi dividida em duas etapas, congregando quatro momentos distintos. No primeiro momento foi feito contato com o vice-reitor de graduação, da universidade concedente, para o acesso aos acadêmicos da instituição, atentando aos fins da pesquisa em foco. Este foi o caminho para chegar aos memoriais dos estudantes de Pedagogia, descritos anteriormente. Cabe salientar que se trata dos memoriais solicitados na disciplina Prática Docente: Projetos Integrados VI, da qual fui docente. No segundo momento, por conseguinte, foi feito contato pessoal com alunos, autores dos memoriais em pauta, para requerer a autorização de acesso a essas produções acadêmicas. O convite para participar da pesquisa foi acolhido pelos acadêmicos com interesse, afeto e compromisso acadêmico-científico. No terceiro momento, foi feita a análise desse material. Inicia-se ali o processo da leitura-escuta; a cada (inter)locução, sentidos foram sobressaindo das linhas e das entrelinhas, exigindo refinamento no olhar explorador, aliado a aprofundamento da teoria. Esse foi e é meu leme de movimentação investigativa. Nesse movimento investigativo e dialógico de análise alguns questionamentos foram despontando. De imediato, por exemplo, fiz-me a pergunta: seria possível, com base na vivência com os estudantes e na materialidade textual que tinha em mãos, cercar sentidos ali contidos? A resposta veio na forma de um quase exercício inicial de análise, indicando-me, como resposta, o desafio, por um lado, de ir ao encontro da profundidade dos sentidos; por outro, a certeza de sua incompletude. Fui, então, a

outra recolha de matéria investigativa, a escrita de memoriais desse mesmo público, agora na posição de profissionais pedagogos.

Como segunda etapa da pesquisa e quarto momento de coleta de dados, foram previstas entrevistas semiestruturadas com os autores dos memoriais, como também com professores citados pelos discentes nesse material anterior. Todavia, fazendo coro poético com *No meio do caminho*, de Carlos Drummond de Andrade, e ao mesmo tempo registrando um momento fatídico em nível mundial, a pandemia por Coronavírus – Covid-19, no *meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho*.

Nesse sentido, tendo em vista o zelo pelos objetivos traçados para pesquisa e o atual contexto de pandemia pelo “Coronavírus – Covid-19”, que assolou e continua assolando nosso país, foi necessário reconfigurar as etapas investigativas, retirando a parte que dizia respeito a entrevistas envolvendo os dois segmentos descritos anteriormente, permanecendo a solicitação de escrita de memoriais após a formação universitária dos estudantes. Esta segunda solicitação de escrita de memorial aos ex-estudantes da Pedagogia tinha, obviamente, outro caráter, em razão de esse grupo não estar mais vinculado a ditames de uma academia. Esta nova condição dos sujeitos da pesquisa encaminhou-me à proposta de escrita de memorial, pós-formado, agora em caráter de convite à participação de uma segunda etapa investigativa.

O enunciado propositivo para a escrita dos memoriais nessa segunda etapa previu redação semelhante àquela do enunciado recolhido antes do quadro de pandemia, visando apreender sentidos de docência pelo ponto de vista de indivíduos formados em Pedagogia, em exercício ou não da profissão. Submeti essa reconfiguração do projeto inicial ao comitê de ética em pesquisa com seres humanos da UFSC, obtendo aprovação.

O convite para os pedagogos participarem dessa segunda etapa da investigação, devido a ainda estarmos imersos em cenário de pandemia, foi feito por meio de encontro virtual na modalidade de videoconferência do programa *Google Meet*, no dia 28 de fevereiro de 2021, com duração de uma hora. A resposta ao convite pelos participantes foi positiva, à semelhança do que ocorrera no espaço do curso superior, além de destacarem ser esta uma oportunidade de contribuírem com a comunidade científica, pelo que agradeciam. Na oportunidade, explanei os caminhos até então delineados na pesquisa, dialogamos sobre a pandemia que assola o mundo e as readequações de vida por ela provocadas, isso somado a outros pontos nessa mesma linha. Foi momento também de desabafo e de amenizar a saudade, uma vez que o grupo não se encontrava desde o ano de 2019, quando finalizou a graduação.

Logo após o encontro virtual, enviei uma mensagem por correio eletrônico (e-mail) a cada participante, com a descrição da segunda etapa da pesquisa, feita oralmente na reunião

virtual, a fim de documentar o evento, contendo, igualmente, a formulação do enunciado propulsor para a escrita dos memoriais pós-formatados/as (V. Anexo C). Dois participantes enviaram seus textos antes mesmo do prazo limite combinado no coletivo; os demais seguiram o acordado.

Após o recebimento dos memoriais, foi realizada a leitura-escuta, avançando para possíveis aproximações ou distanciamentos com relação a posições expostas nos primeiros escritos memorialísticos. À vista disso, sem ousar dar conta de toda a complexidade discursiva condensada nos enunciados memorialísticos, mas ser ela baliza para a análise dos dados do acervo – após idas e vindas de leitura-escuta –, ascendemos a marcos conceituais que configuram as lentes da análise, que exponho a seguir.

O ponto de referência para olhar os sentidos condensados nos memoriais dos acadêmicos/profissionais da Pedagogia foi a posição exotópica assumida diante do objeto em análise: a relação conhecimento e experiência, observada em traços de incorporação por parte do acadêmico de Pedagogia e profissional do curso, dos sentidos passíveis de apreensão quanto à docência e à consciência na criação da imagem de si-mesmo (eu-para-mim; eu-para-o-outro; o-outro-para-mim) como profissional-professor. Desse lugar oriento-me pela anteposição (co)operativa diante do pensamento de teóricos da linguagem do Círculo de Bakhtin, a que, em decorrência, respondo elegendo certos conceitos como categorias de análise: dialogismo, cronotopia: tempo, espaço e valor (centros de valor: “eu-para-mim”, “eu-para-o-outro”, “outro-para-mim”), exotopia, memória, compreensão, interpretação e consciência.

Arquitetar peça artesanal em linhas e entrelinhas é desafio instigante! Há que projetar, riscar, cortar, juntar, alinhar e tantos atos outros. Ciente que sou desse certame, compus a “peça”, costurando-a, bordando-a em um projeto de dizer, resguardado de cuidado teórico e metodológico. Da parte introdutória, onde chuleei tessituras no convívio de memórias, apresentando o movimento dos primeiros passos, passo à estruturação deste trabalho, exponho o que me foi possível dizer, em capítulos, comportando suas respectivas seções e subseções.

No segundo capítulo perscrutei implicações entre memória e linguagem, centrando reflexões no conceito de linguagem formulado no âmbito da teoria de Bakhtin e Círculo, fio que dá sustentação a essa investigação. Expus o conceito de enunciado e o que gravita em torno dele. A última subseção foi dedicada à memória nos gêneros. Finalizei esse segundo capítulo refletindo sobre o ato de autorar (autor, autoria), explorando aproximações com a escrita memorialista.

No terceiro capítulo busco, em Bakhtin e autores do Círculo, amparo teórico para o entendimento de escrita autorreferencial, a escrita sobre si mesmo, escrita memorialista.

Incorporo síntese de elementos de cunho histórico expostos por Bakhtin (2018) em seu ensaio *As formas do tempo e do cronotopo no romance*, de 1975, como possibilidade de posicionar a palavra de si e a palavra do outro.

O quarto capítulo comporta a escuta ativa e responsiva dos escritos memorialistas, entremeada pela teoria do dialogismo. Inicialmente exponho a organização dos enunciados representativos, postos em escrutínio. Dando sequência, faço a apresentação, ao leitor, dos memorialistas e seus interlocutores. Sigo pelas seções expondo a compreensão possível dos sentidos condensados no encontro com as vozes presentes nessa materialidade, que envolveu escolha da profissão e aprendizagem para docência.

No quinto capítulo examinei vozes enunciadas em escritos memorialistas, sobremaneira dos pós-formados, quanto à consciência na criação da imagem de si mesmo e do outro como profissional professor. A compreensão desse grande diálogo, com dobras entrecruzadas, deu acabamento provisório à peça em resposta possível ao outro, os leitores. Por fim, trago minhas palavras como acabamento possível a esta tese.

2 MEMÓRIA E PALAVRA

- O tempo comeu nossa manhã – eu disse. – Agora é meio dia e ele começa a devorar a tarde. Jamais viveremos esta manhã novamente. O tempo só anda pra frente.
 - Não tem marcha a ré?
 - Não.
 - E se eu quiser viver o ontem?
 - Tem de buscá-lo na memória.
 - E se ela se esqueceu de guardá-lo?
 - Você insiste, que vai estar lá. A memória protege tanto o vivido como o sonhado.
- (QUEIRÓS, 2012)

Escrever sobre trajetórias de vida é um exercício de memória, de rememoração, (re)significação das experiências de vida, que pode se constituir como momento relevante para a compreensão de concepções da docência que se incorporam no liame das relações eu-outro. Bortolotto (2017), com base em Bakhtin (2003), salienta que há uma memória constituinte do homem que expressa; há uma presença falante, aberta, em formação, aquela dos discursos que antecederam o que ora é formulado e edifica uma memória de futuro. Os memorialistas, em suas narrativas, seguiram certo fluxo de memória, não se limitaram a escrever sobre etapas curriculares que compreenderiam da Educação Infantil até a Universidade. Exteriorizaram sentidos com base no que valoram, ao se posicionarem em momentos históricos distintos, como estudantes (Ensino Básico; Graduação), como profissionais.

Importa expor, antes de debruçar-me no diálogo de vozes tecidas em teses e sentidos dos enunciados, apresentar o percurso deste estudo. Percorrer caminhos por entre textos de Bakhtin significa revisitá-los inúmeras vezes, *ad infinitum*. Esse processo de leituras e releituras se traduzia para mim como algo instigante – ler Bakhtin é renovar-se. Ao mesmo tempo, é provocação a mim mesma que, como pedagoga nos cursos de formação continuada e pós-graduação em nível de especialização em alfabetização de que participei, não vi ocorrerem estudos sobre o fenômeno da linguagem na perspectiva do Círculo de Bakhtin. Tratava-se de estudos destinados, prioritariamente, a estudantes que cursavam Letras. Nos últimos tempos esse diálogo começou a se deslocar para contextos da formação de pedagogos, ainda que a passos lentos. Até mesmo no curso de pós-graduação em Educação, onde esta pesquisa se desenvolveu, fui uma das poucas pesquisadoras com outra formação, não em Letras. Essa ressalva é importante, porque fazer incursão pela teoria dialógica do Círculo não é tarefa fácil. Contudo, é vivenciamento inigualável. Possibilitou aventurar-me e desbravar o campo, outrora pouco conhecido.

2.1 A MEMÓRIA NA LINGUAGEM VERBAL: ROTAS TEÓRICAS

Falar de memória é falar de semioses; é falar de linguagens, de relações que envolvem linguagem verbal e homem social (ser humano); é indagar: o que está em mim? o que está no outro? o que do outro está em mim? o que de mim está no outro? Perguntas nada pueris, sabedores que somos da complexidade epistêmica, estética e ética envolvida nessa relação homem-linguagem.

Ao perscrutar implicações entre memória e linguagem (signo e memória), nesta tese, caminho para a compreensão acerca da construção de sentidos dos sujeitos quanto ao processo formativo como docente, cercando certos sentidos pelo campo da formação do pedagogo. Logo, diante desse cenário anunciado, é premente fazer perguntas, desestabilizando certezas (inclusive as próprias) quanto aos pré-construídos que abraçam a conceituação “formação” de professores – inerentemente complexa. Tendo isso em vista, ir ao encontro desta compreensão corresponde à disposição para a escuta do outro, corresponde ao interesse em dialogar, em seu sentido pleno, com o outro.

A linguagem, na teoria de Bakhtin e seu Círculo, é constituída como lugar de relação dialógica, relação eu-outro, marcada por valores sociais dos sujeitos interactantes. Partindo, pois, da premissa de que a natureza da linguagem é dialógica, fruto da relação eu-outro, ela só pode ser compreendida no contexto das relações de interação social. Por isso, estudar essas relações dialógicas é estudar o que se define como *eu* e como *outro* e a relação destes entre si. Afinal,

a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Também no campo da pesquisa, como o desta tese, se percebe o movimento dialógico. Entender as relações dialógicas é fator determinante para a compreensão do homem social, de sua formação humana, de suas atividades, de sua linguagem, todos eles elementos indissociáveis. Este é um exercício de compreensão que se faz importante também porque os sentidos se traçam nessa relação imbricada e tensional. Não obstante, a linguagem verbal materializa processos da produção da vida e da cultura nas esferas das atividades humanas.

Busco possíveis respostas, cabe a mim, portanto, como pesquisadora, me colocar no lugar do outro, mobilizar a linguagem, a minha, a do outro, pelos trilhos da produção dos

sentidos. São os rastros que perseguimos, do que nos é ainda incógnito. Miremos o que nos diz Bakhtin: “Chamo sentidos às *respostas* a perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós” (BAKHTIN, 2003, p. 381, grifo do autor). Por este prisma, sigo este estudo esmiuçando a compreensão sobre linguagem, rastreando neste fenômeno o lugar da memória.

O campo em que esta tese se insere, o das ciências humanas, e devido a seu próprio tema, roga o entendimento das relações entre ciências humanas, pesquisa e educação sob a ótica bakhtiniana. Antes, porém, é oportuno destacar que Bakhtin (2003) reserva, em seus escritos, particularidades com relação ao que cerca os estudos das ciências humanas e das ciências exatas, requisito determinante aos que se enveredam em investigações em uma ou outra modalidade científica. As ciências exatas, alega Bakhtin (2003), são uma forma monológica do saber em termos da relação pesquisador e objeto investigado. O investigador analisa algo (“coisa”) e produz um enunciado sobre o objeto investigado, portanto, nessa perspectiva, existe apenas um sujeito, o cognoscente, que é também o enunciatador; logo, existe apenas uma consciência. O que se contrapõe a ele? “a coisa muda” – objeto não falante (BAKHTIN, 2003, p. 400). A “coisa” também é um objeto de conhecimento do homem, conforme aponta o autor, todavia, “só existe para o outro e pode ser totalmente revelada por um ato unilateral do outro (cognoscente). Tal coisa, desprovida de interior próprio inalienável e não utilizável, pode ser apenas objeto de interesse prático” (BAKHTIN, 2003, p. 393-394). Por outro lado, nas ciências humanas, também chamadas de ciências do espírito, o sujeito constrói conhecimento na relação entre sujeito cognoscente e sujeito cognoscível, portanto, trata-se de uma relação entre sujeitos. À vista disso, há possibilidade de circulação de perguntas e respostas, pois o cognoscível também é sujeito falante. Diferentemente do que ocorre nas ciências exatas, “aqui, o cognoscente não faz a pergunta a si mesmo, nem para um terceiro em presença da coisa morta, como salvaguarda, mas sim ao próprio cognoscível” (BAKHTIN, 2003, p. 394), porque é um homem que está diante de outro homem. Nas ciências humanas,

o critério não é a exatidão do conhecimento, mas a profundidade da penetração. [...] Aqui estamos diante da expressão e do conhecimento (compreensão) da expressão. A complexa dialética do interior e do exterior. O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio (BAKHTIN, 2003, p. 394).

Por se tratar de um sujeito buscando conhecimento de outro sujeito, Bakhtin (2003) formula sua tese quanto ao que seria, então, o objeto das ciências humanas. Discorre ele: “O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*” (BAKHTIN, 2003, p. 395). Para

Bakhtin, o indivíduo na condição de “ser expressivo e falante” assume, no processo dialógico, eu-outro (cognoscente-cognoscível), conjunção bilateral, que só se realiza na interação de duas consciências, ou seja, a do eu e a do outro. Por essa razão, como defende o autor, estudar o homem é estudar sua expressão, ou seja, a expressão de um homem para com outro homem, é estudar uma atividade dialógica.

As ciências humanas são ciências do texto, aqui compreendido como a interação entre consciências na relação eu-outro (cognoscente-cognoscível) pela linguagem. Uma compreensão de “texto”, por certo, que ultrapassa a concepção restritiva e circunscrita meramente ao material verbal (o texto na sua imanência). Os sujeitos produzem textos (textos aqui compreendidos como enunciados)¹⁶ como fala concreta, produto de sujeitos situados sócio-historicamente. Elucida Bakhtin (2003, p. 332, grifo do autor):

A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa). [...] Um observador não tem posição *fora* do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado. [...] Isto se refere inteiramente aos enunciados plenos e às relações entre eles. Eles não podem ser entendidos de fora. A própria compreensão integra o sistema dialógico como elemento dialógico e de certo modo lhe modifica o sentido total.

A pesquisa em ciências humanas perspectiva atingir a profundidade da compreensão do objeto investigado, investigar o homem que se exprime através de múltiplas semioses em imbricação com os planos social, histórico e ideológico. Bakhtin (2017) se vale de um conceito que a nós, investigadores do campo das ciências humanas, é caro: refiro-me ao conceito de exotopia formulado no âmbito da arte literária. Naquele domínio, o autor assim expressa a tarefa de conhecer a ponto de atingir profundidade:

A primeira tarefa é compreender uma obra da mesma maneira como a compreendeu o próprio autor sem sair dos limites da compreensão dele. A solução dessa tarefa é muito difícil e costuma exigir a mobilização de um imenso material. A segunda tarefa é utilizar a sua distância (*vnienokhodimost*) temporal e cultural. Inclusão no nosso (alheio para o autor) contexto (BAKHTIN, 2017, p. 40).¹⁷

Amorim (2004), coligada à teoria do dialogismo de Bakhtin e Círculo, no texto em que discute a relação do pesquisador com seu objeto de pesquisa, argumenta: “não há trabalho de

¹⁶ No decorrer deste estudo vou pormenorizar o conceito de enunciado na perspectiva dialógica, tecida pelos trabalhos de Bakhtin e Círculo.

¹⁷ O termo russo *vnienokhodimost* é traduzido como distância ou distanciamento; foi traduzido inicialmente como *exotopia*, a partir da língua francesa.

campo que não vise ao encontro com um *outro*, que não busque um interlocutor. Também não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do *outro* no texto” (AMORIM, 2004, p. 16, grifos da autora). Nessa linha de raciocínio, observamos que “o manejo e a análise das relações com o outro é que constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber” (AMORIM, 2004, p. 28), em virtude de, nas ciências humanas o objeto a ser conhecido ser um outro que fala, que se expressa; não é, portanto, como diz Bakhtin, objeto mudo, mas expressivo, falante (BAKHTIN, 2003), uma voz, outra.

Quando se pesquisa nessa perspectiva dialógica, sustentada por pressupostos teóricos e metodológicos de Bakhtin e Círculo, a interação entre pesquisador e pesquisado (eu-outro) se traduz em um princípio basilar para qualquer ação. Nas materialidades produzidas na relação eu-outro há vozes, e estas friccionam-se, dão lugar à interpretação do pesquisador que também é confrontado com os discursos que permeiam sua análise. É necessário, pois, estranhar o que nos é familiar ou o que nos pode parecer, à primeira vista, familiar; é necessário, portanto, distanciar-se do que se pretende ser cognoscível, posto que, como diz Amorim (2004, p. 26),

A imersão num determinado cotidiano pode nos cegar, justamente por causa de sua familiaridade. Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente.

O distanciamento eu-outro permite que o pesquisador, o cognoscente, construa uma escuta responsiva na relação, que é dialógica, com o cognoscível. Diz Amorim (2004, p. 31): “O outro se torna estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo”. No caso da investigação-alvo, o ser cognoscente ocupa dupla posição, de investigadora e investigada; exerce, portanto, dupla exotopia, isto é, manter-se em duplo palco, estranhar-se a si própria é, diga-se, vivência tensionada, porém imprescindível.

Indo mais à frente, a exotopia compreende espaço, tempo e valores, e permite ao pesquisador, por estar fora, por olhar de fora, ver mais do outro sujeito (cognoscível) do que ele é capaz de ver de si; por olhar de fora, é factível pôr em suspeita valores do outro. Mas, se é da visão de exotopia na teoria de Bakhtin que estamos nos pronunciando, de um conceito de valor como investigadores das ciências do homem que somos, “do homem que exprime a si mesmo (fala) isto é, cria texto (ainda que potencial)” (BAKHTIN, 2003, p. 312), então é momento de “escutar” Bakhtin. Diz ele:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos

horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. [...] Esse *excedente de minha visão*, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (BAKHTIN, 2003, p. 21, grifos nossos).

Na passagem abaixo, Bakhtin (2003, p. 23) pormenoriza seu entendimento:

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor de forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.

Nessa linha de raciocínio, Bortolotto (2007), acompanhando as teses de Bakhtin (2003), salienta que, ao tomar o outro como objeto de investigação, o pesquisador não assume uma condição de superioridade:

Há que esclarecer essa condição do pesquisador diante do outro, o investigado, pelo lugar exotópico que o pesquisador assume. Esse lugar é um lugar privilegiado porque lhe faculta um “excedente de visão” e, ao objeto, uma composição relacional com o investigador, relação que se institui pela alteridade”. Aí há vozes concretas e o produto da socialização é produto das atividades discursivas e extralingüísticas. Estudiosos de Bakhtin vêem no conceito de exotopia – que o autor formulou tendo em conta a atividade estética e que perpassa por toda a sua obra –, um elemento-chave para a atividade da pesquisa e a atividade crítica, que se caracterizam, de fato, como ativismo (BORTOLOTTI, 2007, p. 29).

Partindo daqui, concebo a construção da pesquisa implicada no movimento dialógico – e complexo – entre eu (o cognoscente) e outro (cognoscível), de enxergar na posição igualmente complexa de papéis intrincados, de pesquisador e professor investigado, e de, nesta última posição, ser outro de si mesmo, ver com os olhos de outro, estranhar-se, distanciar-se de si mesmo, ocupando um lugar exotópico, para, com esse excedente de visão, voltar ao lugar, ora de pesquisador, ora como professor investigado. Com o excedente de visão retido – como nos orienta Bakhtin (2003) – é possível a compreensão (valorada, por certo) do fenômeno investigado.

2.1.1 O espaço da palavra

A particularidade de nos envolvermos com estudos da linguagem verbal está em observar seu processo de formação e desenvolvimento, pois eles transpõem os limites de uma interpretação que considera somente os elementos verbais linguísticos e estruturais (a língua em sua imanência), como aponta Volóchinov (2013). O homem formulou a linguagem verbal ao se relacionar com outros homens, ao viver de modo gregário, portanto pela necessidade, no caso, de comunicação entre si, pela necessidade de interagirem. Mediante existência isolada de liames interativos, ele, ser humano, não teria forjado linguagem ou qualquer fenômeno cultural em geral. Foi por meio do trabalho (das necessidades, portanto) que o homem se uniu em grupos, em comunidades, e desses espaços decorreu o entrecruzamento de grupos humanos, entrecruzamento linguístico, da bagagem lexical que enriquece à proporção que as relações se complexificam (VOLÓCHINOV, 2013).

As condições em que os sons articulados da linguagem se transformaram em complexos fônicos e estes em palavras foram decorrentes das necessidades daqueles momentos históricos, em função de novas exigências econômicas, de compreensão e explicação do trabalho coletivo do homem. Para que os gestos fossem compreendidos de um homem para o outro, era necessário estabelecer relações com experiências precedentes. Segundo Volóchinov (2013, p. 142-143, grifo do autor) “o homem deve compreender que esse movimento é portador de um significado, que esse movimento expressa um *signo*”. O signo, ao se tornar constante, entra no horizonte cognoscitivo de um grupo humano e agrega valor social.

Pelo exposto, Volóchinov (2013) assinala inequívoca relação entre a atividade econômica e a organização do trabalho social no despontar e desenvolvimento da linguagem: “a linguagem não é um dom divino nem um presente da natureza. *É o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou*” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 141, grifos do autor). É ela, nesse caso, produto da relação social, coletiva. Conhecer a natureza da linguagem como fenômeno real, social pode pôr à vista vozes de certos arquivos de memórias firmados ao longo da trajetória de formação dos diferentes sujeitos e seus grupos sociais. Além disso, Volóchinov (2013) evidencia o processo de formação da consciência humana, retratando o signo como seu determinante. Neste processo, o signo comporta um processo de exteriorização e interiorização, ou seja, o signo exterior é convertido em interior, a assim chamada linguagem interior. Um exemplo dado por Volóchinov (2013) diz respeito às sensações de fome ou sede. Discorre ele: para sentir as sensações de fome ou sede e tomar consciência delas, é preciso incorporá-las ao

material da linguagem interior, para poder expressá-las, pois “sem linguagem interior não existe consciência, assim como não existe linguagem exterior sem linguagem interior” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 155).

Seguindo adiante, ele põe em relevo a orientação da linguagem, seja interior ou exterior, avançando, portanto, um pouco mais em sua tese. Alega o autor: “Tanto a linguagem interior quanto a exterior se encontra orientadas para o “outro”, para o “ouvinte”. Tanto o falante quanto o ouvinte são participantes conscientes do acontecimento da enunciação e ocupam nele posições interdependentes” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 156). A presença da consciência só é viável, acentua Volóchinov (2013), se encarnada em material ideológico da palavra interior, do gesto ou do símbolo, e isso acontece somente no processo de interação. Nesse processo as necessidades do homem, ao serem expressas, o são de modo refratado¹⁸, ou seja, valoradas social e ideologicamente. O território de formação dos signos e da ideologia¹⁹, implicados, é interindividual; desta feita, o material sócnico não apenas reflete a realidade, mas também a refrata.

Também em Volóchinov (2017) nos deparamos com a tese defendida quanto à natureza da linguagem. Para esse intento, concentra as teses circulantes à sua época em duas grandes correntes, o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, para, então, apresentar sua própria tese. Em síntese, e certamente seguindo palavras do autor, podemos dizer que essas duas grandes correntes de pensamento arrebanharam o pensamento à época (e arriscamos dizer que em nossa contemporaneidade ambas ainda se fazem presentes em espaços institucionais). Os adeptos do subjetivismo idealista concebem a língua como um sistema psíquico e individual e defendem a linguagem verbal como retrato do que existe na mente humana. Nessa corrente o meio social não interfere no enunciado e a expressão verbal está relacionada com a capacidade de pensar do sujeito. Já os adeptos da corrente do objetivismo abstrato abraçam a tese de que a língua é produto pronto e acabado ao qual o indivíduo tem acesso. A língua passa, então, a ser considerada herança fornecida ao falante, uma vez que está pronta para ser usada.

Como mencionado neste trabalho, em outro momento Volóchinov e demais membros do Círculo de Bakhtin congregavam uma concepção de linguagem que ia de encontro aos postulados centrais dessas duas correntes. Para esses pesquisadores, a natureza fundamental da

¹⁸ “Refratar significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos, na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos, diversas interpretações (refrações) desse mundo” (FARACO, 2006, p. 50).

¹⁹ Em nota de rodapé nessa obra, Volóchinov explicita sua concepção de ideologia: “Por ideologia entendemos todo o conjunto de reflexos e interpretações da realidade social e natural que se sucedem no cérebro do homem, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas sócnicas” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 138, grifos do autor).

língua é a interação verbal; esta é a realidade fundamental da língua. A análise da língua necessita levar em consideração sua complexidade inerente, isto é, o ser ela fenômeno social, dialógico, histórico e ideológico. À vista disso, a análise desse fenômeno só é possível pelos enunciados concretos (realidade concreta), por ser esta a natureza da linguagem. Ela é fruto das relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos que, por seu turno, agem sobre e na linguagem e constroem sentidos tanto pelo contexto verbal como pelo extraverbal. A palavra é repleta de sentidos, que não emanam apenas da materialidade da língua em si (em sua imanência), mas de todo o colorido de sentido que ela carrega da situação em que o locutor e o interlocutor se encontram; portanto, os enunciados são sempre únicos, a depender da especificidade das relações entre eu (locutor) – outro (interlocutor).

A comunicação discursiva, tomada como amplo intercâmbio social (interação verbal), é justamente um processo de cunho relacional, eu-outro, como venho insistindo aqui, ou seja, relação compartilhada (similitude relacional). É nesse cenário discursivo, em que o eu só existe na e pela relação com o outro, que se configura a dinâmica da interação verbal/discursiva. Reforçando este dito, ao juízo de Volóchinov (2017, p. 205 grifos do autor) “a importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. [...] ela é justamente *o produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. [...] A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro”.

Em síntese, a palavra, signo ideológico por excelência, como afirma Volóchinov (2017), é constituída como lugar de relação; é ponte entre dois centros de valor, o eu e o outro; é palavra já falada que, ao ser enunciada no acontecimento discursivo do encontro eu-outro, traz a memória da cultura marcada por valores ideológicos de seus enunciadore. É no enunciado que a língua passa a integrar a vida e vice-versa.

Em face do exposto, reafirmo minha escolha pelo estudo dos enunciados de estudantes/professores, pois compreendo que na palavra escrita memorialista a cultura, ali ideologicamente marcada, poderá apontar sentidos inerentes a domínios da formação de professores num antes e contemporaneamente.

2.1.2 A memória no enunciado

Dando sequência às reflexões, evidencio nesta subseção a relevante concepção de enunciado – e o que gravita em torno dela – formulada pelo Círculo de Bakhtin, amalgamada a inter-relações de ordem social, verbal, dialógica e ideológica, para ampliar o que foi tratado até aqui.

Para ser compreendido, há que considerar que o enunciado representa “um momento, uma gota no rio da comunicação verbal, rio ininterrupto, assim como é ininterrupta a própria vida social, a história mesma” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 158). Se não carregasse em si as experiências discursivas anteriores (memória da palavra), a comunicação social seria inviável. Como disse Bakhtin (2016, p. 61):

O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez. As concepções simplificadas sobre comunicação como fundamento lógico-psicológico da oração nos lembram obrigatoriamente esse Adão mítico [...]. O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento cotidiano) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural) [...]. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de se refletir no enunciado.

Seria, portanto, impossível compreender um enunciado sem considerá-lo no domínio da comunicação discursiva, alheio a sua conexão com enunciados anteriores e subsequentes. Dizer isso não significa dizer que os enunciados estejam prontos à espera do falante, nem do ouvinte, como se ambos os polos discursivos fossem iterar certa compreensão posta de antemão. Os sentidos são construídos pelos interlocutores, na relação entre palavra e contrapalavra (reação-resposta), o que revela ser a linguagem verbal um movimento de interpessoalidade discursiva.

A esta altura, caberia perguntar se enunciados, a exemplo de conferências ou até mesmo a fala para si próprio, são monólogos. Essas ocorrências são igualmente dialógicas, expõe Bakhtin (2003), pois sempre há um interlocutor (mesmo presumido ou um supradestinatório) a quem a fala se dirige. Falamos para sermos ouvidos, ou seja, para sermos compreendidos. Não falamos destituídos da orientação social da palavra enunciada; para tanto, espera-se compreensão responsiva, escuta avaliativa, posicionamento. Nessa conjuntura discursiva explanada, convoco o pensamento de Volóchinov (2013), que legitima o dito. Afirmo ele: “todo discurso é *dialógico*, dirigido a outra pessoa, à sua *compreensão* e à sua efetiva *resposta* potencial. Essa orientação a um outro, a um ouvinte, pressupõe inevitavelmente que se tenha em conta a correlação *sócio-hierárquica* entre ambos os interlocutores” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 168, grifos do autor).

Falar em palavra dialógica não é o mesmo que compreendê-la harmônica ou neutra, como já foi dito. A linguagem é inerentemente dialógica e ideológica (valorada); desse modo, passível de qualquer feição de resposta, de contrapalavra (concordante, discordante, polemizadora etc.). Igualmente, no que respeita à forma da enunciação, que muda conforme a

posição social do falante e do ouvinte (auditório), considerando a situação social onde ela acontece. A orientação social está presente em todas as enunciações do homem, não importa a forma (seu aspecto externo), se é monólogo ou diálogo, pois “a orientação social é uma das forças vivas organizadas que, junto com a situação da enunciação, constituem não só a forma estilística, mas também a estrutura puramente gramatical da enunciação” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 169). Afinal, cada enunciação tem seu conteúdo; se privarmos a enunciação do conteúdo, ela se torna somente um encadeamento de sons sem sentido, perdendo por completo seu caráter de interação verbal, ela deixa de fazer sentido ao ouvinte e deixa de ser condição e meio de comunicação linguística. Em vista disso, é argumento teórico do Círculo (Bakhtin/Volóchinov/Medviédev) ser, o enunciado, constituído tanto pelo verbal como pelo extraverbal. Existe uma exterioridade que é lhe inerente.

Partindo do pressuposto de Volóchinov (2013) de que é impossível separar a língua de seu conteúdo ideológico (valoração), o enunciado, para se efetivar como tal, para ser real, enfim, para amparar seus propósitos, tem de ter sentido, instituído na e pela interação discursiva onde ele acontece. Disso decorre que o sentido de qualquer enunciado, da vida cotidiana ou de esferas outras (sistemas ideológicos), depende da situação e da orientação face ao ouvinte participante. Mesmo que a situação esteja privada de palavras, ela pode acontecer por meio dos gestos, entonação; se não houver uma expressão material, não existe enunciado.

Considerando, então, os elementos do enunciado, destaco agora o componente “expressivo”, que é definido por Bakhtin (2003, p. 289) como a “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado”. O falante se vale dos recursos da língua, sejam eles lexicais, morfológicos ou sintáticos, assumindo uma posição valorativa, atribuindo sentido ao que está disponível de forma neutra na língua. Embora as palavras não sejam do falante, porque não pertencem a ninguém, ele as toma constituindo enunciados em situação discursiva e, ao fazê-lo, ficam elas carregadas de sentidos únicos e irrepetíveis. Finalmente, pode-se compreender que “o colorido expressivo só se obtém no enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 292).

2.1.3 A memória nos gêneros

Quando, como docente universitária, provoquei acadêmicos da sexta fase do curso de Pedagogia a escreverem suas memórias escolares, falava em *memorial descritivo*, pois desejava que escrevessem sua trajetória de formação, da infância ao tempo da disciplina em andamento na ocasião. Naquele momento acadêmico, julgava que os estudantes soubessem como se

constituía o referido gênero discursivo e como produzi-lo, uma vez que já estavam no sexto semestre daquele curso. Como se tratava de uma atividade disciplinar, cujos objetivos explicitiei anteriormente na seção: 1.1 Convívio de Memórias – ver a si, ver o outro, pressupus que aquele público tivesse domínio do gênero solicitado; caso não tivesse, poderia apoiar-se em orientações minhas, apresentadas a eles por escrito e oralmente. Ao retornar àquela materialidade escrita, como pesquisadora, inteirei-me de elementos teóricos indicadores de que, à época, equivocara-me por não considerar a possibilidade do desconhecimento do gênero pelo público estudantil – algo plausível com outros gêneros solicitados por nós, docentes dos universitários. Por oportuno, deixo também anotado que, na universidade na qual trabalhara, não se exigia memorial de formação²⁰ para ingressar no curso, como também o objeto desta investigação não privilegia estudos sobre este gênero em si, isto é, se escreveram com fidelidade ou não ao gênero solicitado. Analisei, sim, o gênero solicitado, mas segundo os pontos já anunciados na explicitação do que é objeto desta investigação.

Minha investida pela escrita dos acadêmicos e destes como professores remete ao terceiro apontamento de Bakhtin, quando assinala a gênese da linguagem, ou seja, caminhos à palavra própria que se dá por relações entre sujeitos. Interessam-me as vozes contidas nos enunciados memorialistas, os sentidos mais profundos de interpretação, interessa-me compreender quais vozes repercutem nesses textos, como elas dialogam perscrutando a memória na/pela linguagem.

Bakhtin compara o desenvolvimento do corpo com o desenvolvimento da consciência em si, de si, pela consciência do outro: “a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro” (BAKHTIN, 2003, p. 374). Todavia, vigilante, o autor alerta afirmando que, primeiramente, a consciência se desenvolve no seio materno, para, posteriormente, o sujeito começar “a adequar a si mesmo as palavras e categorias neutras, isto é, a definir a si mesmo como homem independentemente do *eu* e do *outro*.” (p. 374).

²⁰ Os pesquisadores Soligo e Prado (2005) conceituam memorial de formação como: “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 ideias, a que geralmente chamamos (‘textos teóricos’). Se tomarmos em conta a definição mais clássica dos tipos de discurso – narrativo, descritivo e argumentativo –, poderíamos dizer que o memorial de formação é um gênero que comporta todos eles, embora evidentemente predomine o discurso narrativo. Em se tratando de estilo, também há lugar para diferentes possibilidades: a opção pode ser por um tratamento mais literário, ou mais reflexivo, ou pela combinação de ambos. Num memorial de formação, o autor é ao mesmo tempo escritor/narrador/personagem da sua história.” (SOLIGO; PRADO 2005, p. 7, destaques dos autores). Sartori (2008), com base nos autores acima citados, apresenta em sua tese o gênero discursivo memorial de formação como ferramenta relevante na formação de professores. Conclui que o memorial de formação “é um gênero que constitutivamente dialoga com outros da própria esfera e de esferas diversas, principalmente a literária” (SARTORI, 2008, p. 93).

Com efeito de aprofundamento deste preceito, o autor expõe três tipos de relações, a saber:

- 1) Relações entre os objetos: entre coisa, entre fenômenos físicos, fenômenos químicos; relações causais, relações matemáticas, lógicas, relações linguísticas, etc.
- 2) Relações entre o sujeito e o objeto.
- 3) Relações entre sujeitos – relações personalistas: relações dialógicas entre enunciados, relações éticas, etc. Aí se situam quaisquer vínculos semânticos personificados. As relações entre consciências, verdades, influências mútuas, a sabedoria, o amor, o ódio, a mentira, a amizade, o respeito, a reverência, a confiança, a desconfiança, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 374).

Se tivermos em conta tais preceitos, diz o autor, nos distanciaremos de estudos que tendem a objetificar o homem, que é ser social. Se a investigação almeja compreender o homem social, tem ela de compreender sua determinidade (materialidade), isto porque “Quanto melhor o homem compreende a sua determinidade (materialidade), tanto mais se aproxima da compreensão e da realização de sua verdadeira liberdade.” (BAKHTIN, 2003, p. 374-375).

A compreensão de memória que me move aqui dialoga igualmente com proposições de Amorim (2019), que, a partir dos conceitos bakhtinianos, qualifica dois tipos de memória: a exotópica e a memória do objeto ou coletiva. Segundo ela:

A memória exotópica é a memória estética, aquela que cria a unidade do *outro* dando-lhe forma e acabamento. E na medida em que ela trabalha com o acabamento, Bakhtin a designa *memória do passado* e a distingue assim *da memória do futuro* que é a memória do herói. A memória do herói é futura, porque está intrinsecamente comprometida com o *por-vir* [...]. (AMORIM, 2009, p. 9-10, destaques da autora)

As diferentes posições que o autor-memorialista ocupa em relação a sua escrita indica fronteiras por onde alinha seu discurso escrito em tempos do passado, do presente e do por vir. Interessa-me também outro nível de memória, apontado por Amorim: “Trata-se de uma memória que está na cultura e em seus objetos. Ela perpassa as relações intersubjetivas e as constitui ao mesmo tempo em que é atualizada por elas. [...] se distingue claramente de uma memória individual.” (AMORIM, 2019, p.10).

A memória do objeto, segundo Bakhtin (2015) está presente no gênero: “o gênero vive do presente, mas sempre *recorda* o seu passado, o seu começo” (BAKHTIN, 2015, p. 121, destaques do autor). Da mesma forma, como diz Bakhtin, ninguém é Adão bíblico que irá dizer a primeira palavra; nossas palavras já foram de outros estão inscritas na memória. Isso significa dizer que os discursos dos autores memorialistas, em estudo, são portadores de memória, pois, ao lembrar e escrever, eles interagem com outros discursos que habitam o seu. Em decorrência

disso podem entrar em um processo criador:

Criar não é dar livre expressão a um suposto gênio individual ou deixar agir a inspiração. A criação em Bakhtin supõe duplamente a memória coletiva. Do lado do leitor ou ouvinte, face ao objeto criado por mim, porque ele inscreve o que criou em uma cadeia discursiva e assim confere sentido ao objeto. E do lado do próprio criador que cria sempre no diálogo com outros. Para ouvir e fazer ouvir minha voz em um enunciado-objeto é preciso ouvir e fazer ouvir as vozes que nele falam. (AMORIM, 2009, p.12)

Podemos inferir que os sujeitos, no momento da criação de seus enunciados, estão dando vida novamente às palavras, *ouvindo e fazendo ouvir vozes que nele falam*, pois a vida das palavras está na interação. Ainda em Amorim (2009, p. 14): “A memória coletiva ou memória dos objetos não está nos sujeitos, mas para não se perder, ela precisa estar entre eles”. Alinhada à tese de Amorim, trago a questão pela abordagem de Halbwachs ([1968] 2003), sociólogo francês, quando este afirma que as lembranças não podem ser analisadas sem que se leve em consideração os contextos sociais, pois estes servem de base para reconstruir a memória. Para o autor:

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 2003, p. 30).

Considerando o que diz o autor, cada um de nós carrega o outro consigo de um modo ou de outro. Para recordar, não é necessário que o indivíduo ou evento lembrado esteja presente, no entanto só é possível considerar a memória coletiva quando evocamos um evento que teve lugar na vida de um grupo.

É no conceito de gênero do discurso que a memória coletiva ou do objeto aparece de maneira mais sistematizada na obra de Bakhtin; há uma estreita relação entre o gênero do discurso e as funções que assume na interação verbal, dado que existe um vínculo orgânico entre uso da língua e atividade humana em geral. Disso decorre que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2016, p. 20), indicando que são apreendidos como elos da cadeia discursiva e em sua relação com outros enunciados a eles vinculados. O respondente, diante de um enunciado proferido, ocupa posição ativo-responsiva, concordando ou discordando do que é dito, isto é, se posiciona diante da locução a ele direcionada com palavras, silêncio, gestos, entre outras possibilidades. Não é, dessa forma, um ouvinte passivo, sem reação-resposta, dado ser a compreensão uma atividade viva, como declara Bakhtin (2016). O

próprio falante também está determinado a ter, da parte do outro (interlocutor), compreensão responsiva, não passiva. De seu lado, é ele próprio um respondente porque não é o primeiro falante, não é aquele que violou o eterno silêncio do universo, como afirma Bakhtin, pois ao enunciar o falante:

[...] pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). *Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados* (BAKHTIN, 2016, p. 26, grifos nossos).

Os gêneros do discurso, por serem decorrentes da dinâmica inerente às atividades humanas, são ricos e diversos, resultando em ampla heterogeneidade de tipos (históricos) de enunciado, em repertório que se diferencia na medida em que o campo da atividade humana se torna mais complexo (BAKHTIN, 2016). O autor perspectiva os gêneros sob dois ângulos de enquadramento: os primários, apontados como gêneros simples, e os secundários, considerados complexos, diferenças que, para Bakhtin, não são de ordem funcional, e assim explica:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – ficcional científico, sociopolítico etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial; perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana (BAKHTIN, 2016, p. 15).

É possível observar, diante do que o estudioso pormenoriza, que existem atributos complexos e profundos que fundamentam a diferenciação e imbricação entre os gêneros primário e secundário. Dito isso, conclui-se que, para definir a natureza do enunciado, é imprescindível uma análise diligente a respeito destas duas especificidades.

Bakhtin (2016) sinaliza ao pesquisador das ciências humanas a relevância do estudo da natureza do enunciado e diversidade de gêneros do discurso. Desconsiderar tais pressupostos indicará, por certo, fragilidade na investigação da linguagem²¹:

²¹ Por oportuno, cabe frisar que estamos vendo se configurar no campo da educação brasileira expressiva incompreensão da concepção gêneros do discurso formulada pelo Círculo incorporada a práticas cotidianas escolares e em documentos de referência à metodologia de ensino desse complexo fenômeno que é a linguagem, seja ela verbal ou em outras de suas manifestações semióticas.

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação indiferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida (BAKHTIN, 2016, p. 16).

É no enunciado que a língua passa a integrar a vida e vice-versa, ele é núcleo de importância excepcional; por conseguinte, partindo do pressuposto de que o uso da língua se dá em enunciados, que são concebidos como unidade real da comunicação verbal, é preciso pormenorizar seu entendimento, abrigo a discussão sobre fronteiras que os demarcam, quais sejam, a alternância dos locutores, conclusibilidade (o acabamento do enunciado) e a expressividade do locutor ante o objeto do enunciado.

Como estariam delineados esses limites no enunciado concreto? Conforme Bakhtin (2016), no que diz respeito aos limites vinculados à alternância dos sujeitos do discurso, esta é assumida de várias formas, ou seja, por réplicas sucintas, mais simples, como as presentes no diálogo cotidiano, até as mais complexas, como as dos grandes romances ou trabalhos científicos. O enunciado tem um princípio e um fim absolutos. Bakhtin (2016, p. 29) assim detalha: “antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos dos outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão)”. Seguindo seu raciocínio, Bakhtin (2016) explicita detalhes, apontando que a alternância dos falantes é assumida de diferentes formas, só passíveis de observação a partir do estudo da língua viva, tal como o caso de perguntas que se relacionam a respostas, a afirmações, a concordâncias, entre outros cenários. Concisamente, em palavras de Bakhtin (2016, p. 29):

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante concluiu sua fala.

As formas que o enunciado assume dependem das diferentes necessidades de interação humana de criação de sentidos. Em suma, e insistindo, é no diálogo real que se consegue observar com maior precisão essa alternância.

Indo adiante, aponta Bakhtin (2016) que cada diálogo (réplica), mesmo sendo breve, tem uma conclusão específica, pois expressa a posição do falante no enunciado, instigando uma resposta. Ela é a segunda peculiaridade dos limites do enunciado e está intimamente vinculada à alternância dos sujeitos do discurso. O autor, na passagem que segue, assim se expressa em relação à segunda peculiaridade do enunciado:

A conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) tudo o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições. Quando ouvimos ou vemos, percebemos nitidamente o fim do enunciado, como se ouvíssemos o “dixi” conclusivo do falante (BAKHTIN, 2016, p. 35).

Essa peculiaridade do enunciado está orientada por três categorias específicas que asseguram a possibilidade de resposta, ou compreensão responsiva, nomeadas por Bakhtin (2016, p. 36) como: “a exauribilidade semântico-objetal; o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; as formas típicas da composição e do acabamento do gênero”. A primeira refere-se à exauribilidade da desejada abordagem sobre o objeto e de seu sentido, ela cumpre uma relação imediata com domínios da atividade humana, tem ligação direta com os campos da vida ou campos oficiais de onde resultam os enunciados. Todavia, nesse fio, Bakhtin (2016, p. 36, grifo do autor) observa:

Nos campos da criação (particularmente nos científicos, evidentemente), ao contrário, só é possível uma única exauribilidade semântico-objetal muito relativa; aqui só se pode falar de um mínimo de acabamento, que permite ocupar uma posição responsiva. O objeto é objetivamente inexaurível, mas, ao se tornar tema do enunciado (por exemplo de um trabalho científico), ganha relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, em modo material, em determinados fins colocados pelo autor, isto é, já no âmbito de uma ideia *definida do autor*.

A partir do exposto, se depara, imprescindivelmente, com a intenção discursiva do falante, ou autor, com sua vontade de produzir sentido, situação que se vincula ao segundo elemento, que inexistente sem o primeiro:

Em cada enunciado – da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciência ou de literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva ou vontade de produzir sentido* por parte do falante, que determina a totalidade do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras (BAKHTIN, 2016, p. 37, grifos do autor).

Explica Bakhtin (2016) que, quando o ouvinte imagina o que o falante ou escrevente deseja dizer, demonstra uma intenção, e com essa intenção verbalizada pode dimensionar a conclusibilidade do enunciado. As formas típicas composicionais dos gêneros têm relação direta com a vontade discursiva do falante que, em certas situações, é um fator determinante do gênero discursivo que formulará no enunciado. Tal escolha é efeito da especificidade de cada campo de comunicação, da situação interacional concreta, da temática a ser abordada e, ainda, de uma composição pessoal dos participantes. Dessa maneira, passamos à terceira e mais

importante categoria, as formas típicas da composição e do acabamento do gênero. Como descreve Bakhtin (2016, p. 38):

Falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do conjunto*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós o empregamos de forma segura e habilidosa, mas em *termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência [...]. Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre moldamos o nosso discurso por certas formas de gênero, às vezes patronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (a comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos). Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática.

A língua materna, conforme destaca Bakhtin (2016), chega ao homem por meio de enunciados concretos; sua composição vocabular e sua estrutura não chega a partir de dicionários, mas por meio dos enunciados: “Os gêneros do discurso chegam à nossa experiência e à nossa consciência juntas e estreitamente vinculadas” (BAKHTIN, 2016, p. 39). Aprendemos a identificar o discurso do outro (alheio), no processo de escuta, justamente porque moldamos nosso discurso em forma de gênero. A partir das primeiras palavras ouvidas do outro, identificamos o volume, a construção composicional do enunciado, conseguimos prever o final. Temos aí sensação do conjunto que se afirma, posteriormente, no processo da fala: “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria impossível” (BAKHTIN, 2016, p. 39).

As formas do gênero pelas quais moldamos nosso discurso, de acordo com Bakhtin (2016), não são iguais às formas da língua, elas são mais flexíveis e livres no tocante à estabilidade e à coerção. Há, em razão disso, conforme já dito, uma variedade enorme de gêneros do discurso. Essa diversidade é demarcada pela situação em que os gêneros são produzidos (posição social dos enunciadores; relações hierárquicas entre os participantes da interação etc.). No cotidiano, os gêneros padronizados conformam a vontade discursiva do falante, limitando-se à liberdade de escolha de determinado gênero e entonação expressiva. Por exemplo: saudações, felicitações (a depender da cultura em que o falante se insere, certamente). A diversidade do evento de produção de gêneros em esferas oficiais também encerra certa estabilidade e coação quanto à configuração dessa modalidade. Nesses casos, ressalva Bakhtin (2016, p. 40), “a vontade discursiva costuma limitar-se à escolha de um gênero, e só leves matizes de uma entonação expressiva” pelas quais “podem refletir a individualidade do falante

(a sua ideia discursiva-emocional).” Mas o autor não fica fechado a essa reflexão, reserva outra ressalva ao se referir ao gênero oficial. Diz que nesse âmbito de produção discursiva

[...] é possível uma reacentuação dos gêneros, característica da comunicação discursiva em geral; assim, por exemplo, pode-se transferir a forma de gênero da saudação do campo oficial para o campo da comunicação familiar, isto é, empregá-la com uma reacentuação irônico-paródica; com fins análogos pode-se misturar deliberadamente os gêneros das diferentes esferas. (BAKHTIN, 2016, p. 40)

Quanto maior o conhecimento dos gêneros dos diversos campos da cultura humana, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais claramente descobre-se neles a individualidade do falante, descobre-se de modo mais sutil a situação singular da comunicação nessa configuração em que o projeto de discurso é realizado, declara Bakhtin (2016). Como já dito, os gêneros do discurso são mais flexíveis, variados, plásticos e mutáveis do que as formas da língua; neste sentido a pessoa que domina perfeitamente uma língua pode sentir dificuldade em alguns campos da comunicação, caso não domine as formas do gênero desses campos. A concepção da forma de um enunciado integral, ou melhor, de um gênero do discurso, é o projeto guia no processo da proferição do discurso. Em conformidade com Bakhtin (2016, p. 47):

A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, primeiramente, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro elemento do enunciado que determina suas peculiaridades estilístico-composicionais.

Não se pode esquecer que, fora do enunciado, não existe a entonação expressiva, pois ela é um traço que constitui o enunciado, a palavra ou a oração como unidades da língua não tem entonação expressiva. Caso uma palavra seja pronunciada com entonação, já não se trata mais de uma palavra, e sim de um enunciado acabado expresso pela palavra, com sentido concreto. Para Bakhtin (2016, p. 53, grifos do autor), “essa expressividade típica (de gênero) pode ser vista como a ‘auréola estilística’ da palavra”. Importa lembrar que essa auréola pertence ao gênero e não à palavra da língua como tal. A auréola é “o eco da totalidade do gênero que ecoa na palavra” (BAKHTIN, 2016, p. 53). Essa expressão de gênero da palavra e da entonação são impessoais, assim como os gêneros do discurso, porque os gêneros não são os enunciados, mas uma forma típica do enunciado. As palavras entram no discurso por meio de enunciados individuais alheios e mantêm tons e ecos de enunciados individuais.

Diante do exposto, para estudar “o dizer” é preciso nos remetermos às esferas da atividade humana, mote aqui tão repetido. Não se fala ou escreve no vazio, por isso produz-se enunciados nas variadas esferas do agir humano; esse agir não se dá fora da interação verbal,

como a linguagem não se dá fora do agir. Essa ação motiva certos tipos de enunciados sociais, históricos, relativamente estáveis e normativos que estão vinculadas às situações sociais de interação humana. Os gêneros do discurso são tipos de enunciados que refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera social, por meio da relativa regularidade do objeto temático, do estilo e da construção composicional. Essa tríade, em contínua relação, se mistura na arquitetônica do enunciado e é determinada pela particularidade de uma dada esfera de comunicação e da interação social. Essas três dimensões dos gêneros do discurso – o tema, o estilo e a composição – constituem e dão sentido ao dizer e ao agir do homem, inserindo-o em um eixo axiológico.

A primeira dimensão do gênero diz respeito a seu conteúdo temático típico, referido a objetos e sentidos. Cada esfera social tem sua orientação específica, visando a sua realidade, seus objetos de discurso, sua função social e ideológica específica. Sendo assim, o tema do enunciado difere à medida que se diversificam as situações de interação; ele atua nos gêneros e os situa nos diálogos interativos, representando diferentes formas de conceber e compreender a realidade.

Os autores memorialistas dão a conhecer, em seus escritos, suas trajetórias escolares da Educação Infantil até a universidade. Prendem-se a tópicos em comum: infância, família (pais, casamento, filhos), escola (vida escolar – infância, adolescência e fase adulta), vida profissional (antes da formação), curso de graduação, ingresso na vida profissional. Embora sejam assuntos recorrentes nos memoriais, essa síntese, se por um lado teve influência das orientações que lhes passei como docente, por outro, em cada qual há complexidade de sentidos que nos desafiaram e desafiam no evento da interpretação.

Ao discorrer sobre o sentido da totalidade do enunciado, ou seja, seu tema, Volóchinov (2017, p. 228) assim o especifica: “O tema deve ser único, caso contrário não teremos nenhum fundamento para falar sobre um enunciado. Em sua essência, o tema deste é individual e irrepitível como o próprio enunciado. Ele expressa a situação histórica concreta que gerou o enunciado.”

Para chegar ao tema de um enunciado, é necessário levar em conta não somente os recursos lexicais, mas também os aspectos sócio-históricos e a “entoação expressiva” que vestem tal enunciado, conforme já anunciamos. O tema trata dos sentidos verbais e não verbais singulares, ideológicos e valorativos da língua. Se, na realidade, o objeto é inesgotável, quando se converte em tema do enunciado adquire um sentido particular, um caráter relativamente concluído, em condições determinadas, em um determinado enfoque discursivo do autor. Esse processo Volóchinov (2017) denomina esgotamento do sentido do objeto, como já discutido

neste estudo, e que é um dos fatores de acabamento do enunciado. Importa afirmar que o tema não é o assunto em si, mas a posição do locutor diante do que elege como fala.

No enunciado, junto ao tema, se encontra a significação: “ao contrário do tema, entendemos a significação como aqueles aspectos do enunciado que são *repetíveis e idênticos a si mesmos* em todas as ocorrências” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 228, grifos do autor); não é possível traçar um limite entre tema e significação, pois um inexistente sem o outro. O tema é considerado um estágio superior da capacidade de significar, por sua essência; somente ele pode designar algo determinado. Já significação é o estágio inferior da mesma capacidade. Assim, podemos dizer que a significação é abstrata por natureza, tende à fixidez e só significa dentro de um tema concreto e histórico que se renova constantemente. O tema está voltado para o signo ideológico, resultado da enunciação concreta e da compreensão ativa, o que traz para o primeiro plano as relações concretas entre sujeitos.

A segunda dimensão constitutiva do gênero é a forma composicional, isto é, os procedimentos composicionais determinados para a organização, disposição, combinação, acabamento da totalidade discursiva e para levar em conta o autor e os outros participantes da comunicação discursiva. Em Bakhtin (1998, p. 25), ao tratar de arte e estética, encontramos uma distinção entre as formas arquitetônicas e as formas composicionais:

As formas arquitetônicas são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica etc.; todas elas são aquisições, realizações, não servem a nada, mas se auto-satisfazem tranquilamente; são as formas da existência estética na sua singularidade. As formas composicionais que organizam o material têm um caráter teleológico, utilitário, como que inquieto [...]. A forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional: assim, a forma da tragédia (forma do acontecimento, em parte, do personagem – o caráter trágico) escolhe a forma composicional adequada – a dramática.

Pinço da citação: “A forma arquitetônica é a que determina a escolha da forma composicional” a fim de reiterar, pois ela é a concepção da obra como objeto estético, já a forma composicional se especifica pela estruturação da obra externa, por meio de sua concepção arquitetônica. Sobre essa diferença, e à luz do pensamento bakhtiniano, se manifestam também Brait e Pistori (2012, p. 378):

O aspecto que deve ser aproveitado para a discussão de gênero do discurso é o que se refere à diferença entre forma composicional e forma arquitetônica. Para chegar a essa distinção, Bakhtin sugere que é preciso enfrentar a unidade do texto não como dada exclusivamente por sua forma externa, aparentemente autônoma, mas por seu plano, ou seja, por suas condições concretas de vida, suas interdependências, suas relações, suas posições dialógicas e valorativas. Esse plano ele denomina forma arquitetônica,

aspecto que tem a ver, em termos do conjunto da proposta do pensamento bakhtiniano, com a relação eu para o outro – o outro para mim, presente nos textos, nos discursos, nos gêneros.

Repisando: as duas formas se vinculam constitutivamente e integram as especificidades do material. Em harmonia com o pensamento anterior, Brait (2005, p. 114) declara: “a forma arquitetônica vem a existir, por meio dos atos da forma composicional, ancorada num dado material, cujas particularidades também impõem suas coerções à obra”. Dito isso, passamos à próxima dimensão.

A terceira e última dimensão constitutiva do gênero é o estilo. Ela exerce um papel importante no conjunto da produção bakhtiniana e seu Círculo. Observamos que, ao falar sobre o estilo, os autores do Círculo mencionam, em alguns momentos, marcas de um estilo de gênero e, em outros, marcas de um estilo individual. Existem gêneros que são mais propícios às manifestações individuais, e outros, por serem mais padronizados, são menos afeitos à individualidade, menos flexíveis. É importante frisar que esta é uma questão de relatividade e não para ser entendida em termos absolutos.

A estilística tradicional define o estilo apenas pela individualidade pessoal, apenas do ponto de vista da relação expressiva do falante. Entretanto, para os estudiosos russos, existe um equívoco na estilística tradicional ao separar estilo e linguagem do gênero. A linguagem é um traço distintivo da formulação de Bakhtin e do Círculo, sendo entendida não como sistema abstrato da língua, mas como enunciado, constituído na e pelas relações dialógicas, como eminentemente social, dado sobre o qual venho apurando as posições nesta tese. Para os teóricos russos, mesmo que o falante acentue a linguagem com um tom avaliativo individual, ele a apreendeu junto a seu grupo social, pois nada existe na mente de um falante que não seja fruto de seu vivenciamento relacional com o outro.

Como parte constitutiva do enunciado, o estilo está implicado em qualquer tipo de interação, em qualquer atividade de linguagem, e não apenas na atividade literária. No excerto abaixo, Bakhtin (2003, p. 266) explica:

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos, composicionais relativamente estáveis. O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.

Reforçando a posição do autor, este deixa inequívoca a impossibilidade de compreensão do estilo se efetuada de forma isolada da de gênero em que ele se realiza – o que significa dizer que as marcas que caracterizam um estilo são balizadas no e pelo enunciado.

No ensaio *A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica* (1926), Volóchinov (2019) põe em foco o discurso artístico e, em grande medida, o literário, evidenciando na publicação a questão do estilo como de natureza social, dialógica e ideológica. Uma obra literária envolveria em sua constituição, portanto, o autor, o leitor e aquele ou aquilo sobre o quê ou sobre quem se fala (herói/personagem)²² como forças vivas que determinam a forma e o estilo.

O estilo do poeta não nasce do seu discurso interior incontável, este último é o produto de toda a sua vida social. “O estilo é o homem”²³, mas podemos falar que o estilo é, pelo menos, dois homens, mais precisamente, o homem e seu grupo social na pessoa do seu representante autorizado, ou seja, o ouvinte que é um participante constante do discurso interior e exterior do homem (VOLÓCHINOV, 2019, p. 143).

O que foi dito por Volóchinov reforça o argumento de que o estilo é constituído a partir das relações dialógicas, do encontro de vozes no enunciado, e por isso é requerido o entendimento da presença de diferentes vozes a quem se responde, falando ou escrevendo; é requerido o entendimento da dialogização. Bakhtin (2016) apresenta a evidência da influência do destinatário sobre a construção do enunciado e o estilo por meio da análise dos estilos familiar, íntimo e neutro:

Matizes mais sutis do estilo são determinados pela índole e pelo grau de proximidade *pessoal* do destinatário em relação ao falante nos diversos gêneros familiares de discurso, por um lado, e íntimos, por outro. A despeito de toda a imensa diferença entre os gêneros familiares e íntimos (e, respectivamente, os estilos), eles percebem igualmente o seu destinatário em maior ou menor grau fora do âmbito da hierarquia social e das convenções sociais, por assim dizer, “sem classes” [...] (BAKHTIN, 2016, p. 65).

Os gêneros do discurso de estilos familiares e íntimos indicam uma estreita relação do falante com o destinatário do discurso, pois “o discurso íntimo é impregnado de uma profunda confiança no destinatário, em sua simpatia – na sensibilidade e na boa vontade da sua compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2016, p. 66). Portanto, esses gêneros dependem da

²² Em subitem subsequente dedico atenção ao conceito de autoria.

²³ Em nota de rodapé nessa obra Volóchinov (2019) explicita: “Referência a palavras proferidas em 1763 pelo naturalista francês Georges-Louis Leclerc (1707-1788), Conde de Buffon, quando foi eleito membro da Academia Francesa. Para Buffon, o estilo é uma singularidade do indivíduo, que reflete sua natureza própria” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 143).

compreensão do destinatário pelo falante, o que os difere da estilística tradicional, que procura compreender apenas o conteúdo do objeto e a relação expressiva do falante para com ele. Já os estilos neutro-objetivos, embora estejam concentrados em seu objeto, não desconsideram o destinatário. Conforme Bakhtin (2016, p. 66-67):

Tais estilos objetivo-neutros produzem uma seleção de meios linguísticos não só do ponto de vista da sua adequação ao objeto do discurso, mas também do ponto de vista 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 (também é mínima a expressão do próprio falante no estilo objetivo). 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.

O estilo neutro-objetivo produz uma seleção de meios linguísticos, do ponto de vista de sua adequação ao objeto do discurso e ainda do proposto fundo aperceptível do destinatário do discurso. Na análise realizada por Bakhtin sobre os estilos – familiar, íntimo e neutro-objetivo – é possível observar a evidência da influência do destinatário sobre a construção do enunciado e o estilo, reafirmando que o estilo é determinado pela relação que o sujeito enunciador estabelece com seu interlocutor. Ainda: para o autor, “onde há estilo, há gênero. A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o caráter do estilo nas condições do gênero que lhe é próprio, como também destrói ou renova tal gênero” (BAKHTIN, 2016, p. 21). Para além de uma busca de traços que indiquem a individualidade do autor, a concepção de estilo, no sentido bakhtiniano e interpretada por Brait (2005, p. 98), “implica sujeitos que instauram discursos a partir de seus enunciados concretos, de suas formas de enunciação, que fazem história e são a ela submetidos”. Em sua singularidade de autor, este dialoga com vozes de coletivos, e em sua obra compõe por essas vozes sentidos e valores, incidindo sobre o passado e o futuro.

É pertinente reacentuar que falamos por gêneros, como defende Bakhtin (2003), e estes reservam memória, historicidade em estado de relativa estabilidade, ou seja, conservam uma “memória do gênero” pelo uso nas esferas específicas das atividades humanas. Dessa maneira, preservam pelo uso tipos e formas de enunciados com estilos específicos. Como manifesta Bortolotto (2017, p. 15, grifo da autora), “no que é dito há uma memória contida de já-ditos – memória do gênero – para o que o falante, em experiências individuais que vivencia, responde ativamente [...] são palavras de outros que assimilamos, reelaboramos, reacentuamos com “grau vário de alteridade”. A memória, prossegue a autora, é relacional e:

expressa o *continuum* do passado, presente e futuro, no acontecimento dialógico do *eu-outro*. Nesse *continuum*, indivíduo e sociedade, se constituem como tal porque cada qual carrega consigo memórias de uma tradição impressa como consciência instituída no coletivo (oficial ou privada); a consciência de que há uma tradição que se instala no corpo e na alma dos indivíduos e coletividade. Uma tradição que se transveste de conhecimentos institucionalizados (oficiais) e, em muito, representativos de certos grupos ou indivíduos, com interesses privados. Algo que oportuniza observar os conhecimentos pelo modo como se formulam e se estabelecem na vida do indivíduo e coletividade, como se fundam em conhecimentos institucionalizados, oficiais e em certas tradições formais ou não (BORTOLOTTI, 2017, p. 17-18).

Em síntese, na escrita memorialística, quando o sujeito se propõe a escrever traça um projeto de dizer, e em função disso organiza seu pensamento, escolhe o gênero (memória social) que melhor se ajusta à proposta de dizer, passando a produzir seu enunciado em função de seu interlocutor e do meio de circulação desse enunciado.

Ao assumir a narrativa de suas memórias (não necessariamente de caráter literário), o sujeito-autor reclama posição discursiva e, ao fazê-lo, vivencia o acontecimento (acabamento desse agir) requerendo posição alteritária assentada no autor-pessoa (sujeito-empírico) e autor-narrador, como teoriza Bakhtin (2003) – compreensão que implica determinados desdobramentos teóricos, sobre os quais escrevo na sequência, dada sua relevância na caminhada da tese.

3 DIZER DE SI: A ASSINATURA

Escrever requer muito mais do que lembranças, muito mais do que fotos. A nossa vida nada mais é do que um livro por escrever. Assim, a cada, dia escrevemos uma página deste livro e são algumas destas páginas que desejo compartilhar (Ane, 2018)²⁴.

Diga a sua palavra, não exatamente com esta expressão, mas em sentido semelhante ao que ora assumo como *palavra própria-alheia* recolhida da escuta de Miotello em sua persistente expressão nos mais variados episódios de sua fala; digo que esta foi a intenção quando, em outros termos, convidei acadêmicos de Pedagogia a escreverem sobre si, no que diz respeito a suas trajetórias escolares. Ane (2018), no enunciado em epígrafe, abre este capítulo testemunhando esta provocação.

Almejava, por meio do registro escrito das memórias de formação, que os estudantes dissessem sua palavra e eu, de minha parte, me colocaria na escuta, como venho expondo ao longo da tese.

A escrita sobre si (eu-para-mim; eu-para-o-outro e o-outro-para-mim) supõe o desafio de voltar-se para si mesmo, pressupõe o registro de experiências pessoais vividas (ou ficcionalizadas), mas não só: nesse contexto particular supõe, em paralelo, o desafio de escrever para um interlocutor definido (real), o docente universitário, cuja relação sócio-hierárquica eu-outro (estudante-professora da disciplina) não é de posições sociodiscursivas em equipolência.

Os escritos memorialísticos e o romance biográfico, resguardada a constituição diversa de cada gênero em particular, são produções autorreferenciais. Ambos têm como temática trajetórias de vida. Diante disso, pareceu-me fundamental para a análise dos memoriais dos sujeitos (escrita de si) trazer a compreensão de Bakhtin (2018) sobre os gêneros biográfico e autobiográfico, perscrutando rotas para compreender o que está envolvido nessa relação entre o eu e o outro calibrado pela porta dos cronotopos.

3.1 ESCRITA MEMORIALISTA

A observação e a percepção do tempo e do espaço no contexto da narrativa é o que Bakhtin conceitua como cronotopo; a junção das palavras *crónos*, que significa tempo, e *topos*, que significa espaço, forma um amálgama: tempo-espaço. Expõe Bakhtin (2018):

²⁴Ane: estudante de Pedagogia; excerto pinçado de seu memorial de 2018.

Chamaremos de cronotopo (que significa “tempo-espaço”) a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura. Esse termo é empregado nas ciências matemáticas e foi introduzido e fundamentado com base na teoria da relatividade (Einstein). Para nós não importa o seu sentido específico na teoria da relatividade, e o transferimos daí para cá — quase como uma metáfora (quase, mas não inteiramente); importa-nos nesse termo a expressão de inseparabilidade do espaço e do tempo (o tempo como a quarta dimensão do espaço). Entendemos o cronotopo como categoria de conteúdo-forma da literatura. (BAKHTIN, 2018, p.11)

Apoio-me na interpretação de Bakhtin no que diz respeito às questões de tempo-espaço e da criação, aproximando estes conceitos ao entendimento de memória, pois é com base nesse conhecimento que nos interessa pensar sobre as ações do homem social, e o sentido do que é dado, do que é criação, mesmo que neste particular Bakhtin estivesse dando ênfase às reflexões sobre obras literárias²⁵. Memória, em Bakhtin, remete à temporalidade (presente-passado-futuro)²⁶, diante disso, podemos dizer, com apoio em Amorim (2009, p.13):

A construção do sentido de um enunciado-objeto é sempre efeito de movimento. Não apenas movimento no espaço, isto é, no jogo que põe e dispõe em cena as posições enunciativas, mas um movimento no tempo que torna presente o passado e o futuro. E essas duas direções temporais do movimento se articulam através de uma posição enunciativa específica da teoria bakhtiniana que é aquela expressa no conceito de sobredestinatário. De acordo com esse conceito, a obra se destina para além de seu contexto e essa destinação é tanto criadora de futuro como recriadora de passado.

A noção de tempo e espaço para Bakhtin incorpora a concepção de homem; assim, cada nova temporalidade-espacialidade corresponde a um novo homem, um novo sentido. Esse entendimento implica outro, porque neste está contido o conceito de grande temporalidade, ou grande tempo, que não é relativo a tempo cronológico e sim, ao tempo que olha para o passado e o futuro, em linha contínua. Nos memoriais os autores seguiram linhas espaçotemporais pouco diferenciadas, embora Bakhtin (2018, p. 233) defenda que “O autor-criador move-se livremente em seu tempo: ele pode começar sua narrativa pelo fim, pelo meio ou por qualquer momento dos acontecimentos representados, sem com isso destruir o curso objetivo do tempo no acontecimento representado”. Bakhtin aponta essa diferenciação também para responder à seguinte questão formulada por ele mesmo: a partir de que ponto espaçotemporal o autor observa os acontecimentos por ele narrados? Ele mesmo responde, nos ajudando a compreender

²⁵ Conforme mencionado na seção 1.1 Convívio de memórias – ver a si, ver o outro, o material solicitado era uma tarefa acadêmica direcionada para os estudantes, não tinha propósito de elaboração literária envolvendo a vida desses estudantes; também não era dela evento proibido.

²⁶ Bortolotto (2017, p.15) aponta que “é especialmente pela análise da obra de Goethe que Bakhtin formulou o seu conceito de cronotopia”.

que, mesmo em uma autobiografia, o autor permanece como seu criador, fora, portanto, do mundo representado:

Se eu narrar (ou escrever) uma ocorrência que acaba de se passar comigo, como *narrador* (ou escritor) já estarei fora daquele tempo-espaço onde se deu tal acontecimento. A identificação absoluta de mim mesmo, do meu “eu” com aquele “eu” sobre quem narro, é tão impossível como erguer a si mesmo pelos cabelos. O mundo representado, por mais realista e verídico que seja, nunca pode ser cronotopicamente identificado com o mundo real que representa, e no qual se encontra o autor-criador dessa representação. (BAKHTIN, 2018, p. 234)

O tempo cronotópico é linha espaçotemporal de encontro de narrativas orais ou escritas. Isso porque, como alerta Ponzio (2020, p. 279), “O sujeito a quem acontece o recordar não é o sujeito só, mas o sujeito em relação aos outros”. Ele recorda a si pela voz do outro. Diante disso, podemos inferir que, na leitura-escuta dos discursos memorialísticos, debruçar-se sobre os sentidos é ir ao encontro das vozes que ali estão em circulação. Neste diálogo, os sujeitos que recordam revelam para o outro, pelos seus escritos, determinada visão de homem.

Incorporo, nesta seção, breve síntese de elementos de cunho histórico expostos por Bakhtin (2018) em seu ensaio *As formas do tempo e do cronotopo no romance* como possibilidade de posicionar o que ora aceno como tópico. Bakhtin, na referida produção, se dedica ao estudo da biografia e autobiografia antigas, alinhavando fusões entre diversos cronotopos clássicos em romances biográfico e autobiográfico. Assinala que, na antiguidade, desenvolveram-se formas biográficas e autobiográficas que propiciaram o desenvolvimento do romance europeu, além, é claro, da própria evolução dos dois outros gêneros mencionados, a biografia e autobiografia. Sublinha também que “na base dessas formas antigas jazem um novo tipo de *tempo biográfico* e uma nova imagem especificamente construída do homem que percorre seu *caminho vital*” (BAKHTIN, 2018, p. 71). Seguindo, então, a linha histórica de composição desse novo tipo de tempo, o autor cita a base clássica grega, esclarecendo que, nas condições da praça grega (cronotopo real), nem “o homem para si (o eu para si mesmo) nem o enfoque particular de si mesmo” existiam; sua unidade e “sua autoconsciência eram puramente públicas” (BAKHTIN, 2018, p. 75). Um pouco mais adiante notifica, em seu texto, que biografia e autobiografia se fundam no encômio²⁷, sendo essa forma de produção originária da primeira autobiografia antiga, qual seja, o discurso defensivo de Isócrates (BAKHTIN, 2018). Isócrates (436-338 a.C.), ateniense contemporâneo de Platão (que o criticava), produziu uma autobiografia (*Antídosis*) relatando sua vida pública, sua profissão, seus recursos materiais e

²⁷ Em Bakhtin (2018, p. 72-73, grifos do autor) encontramos como definição para encômio: “Discurso civil de homenagem proferido ao pé do caixão, que substituiu a antiga “lamentação” “(Threnos)”.

sua filosofia, fornecendo uma imagem pública de si como educador e ao mesmo tempo defendendo-se de acusações que recebia. Bakhtin resguarda:

As formas clássicas de autobiografia e biografia não eram obras de natureza livresco-literária, dissociadas do acontecimento político-social concreto de sua ruidosa publicação. Ao contrário, eram inteiramente determinadas por esse acontecimento, eram atos cívicos-políticos verbalizados de louvação pública ou autoprestação pública de contas de homens reais (BAKHTIN, 2018, p. 73).

Interessa, pois, “acima de tudo, aquele cronotopo externo real no qual se realiza essa representação da vida de alguém, ou do próprio falante como ato cívico de louvação pública ou autoprestação de contas” (BAKHTIN, 2018, p. 73). Era justamente nesse cronotopo real (a praça, a *ágora*) que se publicava a vida própria ou a do outro. Neste homem biográfico ainda não havia nada de íntimo, não havia nada do homem para si, do eu para si mesmo, tudo era totalmente público. Porém, ao adentrar o período helênico-romano, houve a desintegração da unidade pública do homem e as obras biográficas puseram em cena a possibilidade da autoglorificação. Como salienta Bakhtin (2018, p. 75):

Por trás da questão da admissibilidade da autolouvação esconde-se uma questão mais geral – a da admissibilidade do mesmo enfoque da própria vida e da vida do outro, de mim mesmo e do outro. A colocação de semelhante questão sugere que a clássica *integralidade pública* do homem desintegrou-se e teve início uma diferenciação principal das formas biográficas e autobiográficas.

No entanto, tal diferenciação ainda não era mencionada nas condições da praça grega, espaço onde teve início a autoconsciência do homem, dado que o enfoque sobre si mesmo não era plausível. Na arte clássica e na literatura, diga-se, a imagem do homem exteriorizado era um elemento importante. Essa primeira autobiografia que circulou, à época, tinha um caráter abstrato e um tanto formal-retórico. No caso das autobiografias e das memórias romanas, estas se formam em outro cronotopo real, cuja base vital era a família romana. Neste caso, reporta Bakhtin (2018, p. 80), a autobiografia se constituía em documento de autoconsciência familiar-tribal – cenário no qual a conscientização mantém caráter público. É pertinente, contudo, ressalva Bakhtin (2018), registrar que naquela época a família seguia um modelo patriarcal, amalgamando-se ao estado. As famílias tornavam-se elementos importantes do domínio estatal, para quem era confiada a missão de preservação da memória – circunstância em que “a autoconsciência se orientava pela memória concreta da família e dos ancestrais, e ao mesmo tempo era orientada para os descendentes. As tradições familiar-tribais deviam ser passadas de

pai para filho” (BAKHTIN, 2018, p. 80), algo que se torna caldo apropriado para tornar a consciência autobiográfica público-histórica e estatal.

Esse fato, aliás, diferenciava a autobiografia romana da autobiografia grega, orientada para os contemporâneos vivos, presentes na praça pública. A autobiografia e a biografia romana eram conhecidas pelos escritos de presságios e interpretações chamados de *prodigia*. Nos *prodigia* eram escritos os destinos da nação; neles, esses destinos individuais e da nação se fundiam em um todo. Concomitante à autobiografia romana, surgiram as autobiografias greco-helenísticas, que tinham como forma autobiográfica essencial “os trabalhos relativos aos escritos de próprio punho. [...] Uma série de obras de próprio punho oferece um suporte firme e real para a tomada de consciência do curso temporal da vida própria do autor” (BAKHTIN, 2018, p. 82). Bakhtin nomeia as obras agostinianas como uma dessas composições que integram essas formas de autobiografias antigas e salienta sua importância na fusão do homem em sua feição interna (homem para si) e externa (homem para o outro). Essas formas autobiográficas antigas “podem ser chamadas de formas da *autoconsciência pública do homem*” (BAKHTIN, 2018, p. 83, grifo do autor). As formas autobiográficas helenístico-romanas sofreram também influência de Aristóteles no que se refere aos métodos dos biógrafos antigos, principalmente pela doutrina da enteléquia; ainda que nesse período houvesse tentativa de fortalecer as propriedades do caráter, ainda não se constitui um novo movimento e permanece “a essência estável do homem concluído” (BAKHTIN, 2018, p. 83).

À vista disso, surgem dois tipos de estruturas de biografia antiga: o *energético*, baseado no conceito aristotélico de energia e fundamentado na ideia de que “o pleno ser e a essência do homem não são um estado, mas uma ação, uma força ativa (‘energia’)” (BAKHTIN, 2018, p. 85, grifos do autor); e o *analítico*, que, com base em rubricas, faz uma quebra na série biográfica temporal. Nas palavras de Bakhtin (2018), “sob a mesma rubrica reúnem-se elementos da vida de diferentes épocas. O princípio diretor é a *totalidade* do caráter, de cujo ponto de vista são indiferentes o tempo e a ordem de manifestação de uma ou outra parte dessa totalidade” (BAKHTIN, 2018, p. 85).

Como vimos até aqui, todas as formas biográficas e autobiográficas tinham um caráter público, no entanto também na antiguidade surgiram algumas formas autobiográficas pelas quais se manifestava a desintegração desse caráter público marcando o início “do processo de privatização do homem e de sua vida” (BAKHTIN, 2018, p. 86) em escritos com essa natureza. Aponte-se, também, que nesse período as formas de elaboração de expressão autobiográfica foram possíveis em função de três modificações das formas público-retóricas existentes. A primeira é a representação satírico-irônica ou humorística de si ou da própria vida, denominada

autobiografia irônica. A segunda modificação é representada pelas cartas de Cícero a Ático, pelas quais são valoradas as formas íntimo-retóricas, bem como “no clima íntimo-amistoso (semiconvencional, é claro) começa a desvelar-se a nova consciência íntimo-privada do homem” (BAKHTIN, 2018, p. 87). Aqui, vários elementos da vida privada começam a ter importância; o homem sente-se mais à vontade e começa a buscar por sua consciência privada. Essa modificação permitiu ao homem “movimentar-se em espaços privados fechados, num ambiente quase íntimo, onde ele perde sua monumentalidade plástica e total exterioridade pública” (BAKHTIN, 2018, p. 87-88). A terceira modificação é marcada pela valorização do tipo estoico de autobiografia, especialmente as consolações.

Decorrente do surgimento dessas obras, há uma difusão de conversas consigo mesmo, e Bakhtin ressalta as confissões e demais obras autobiográficas de Santo Agostinho. Para o autor, “trata-se de uma nova relação consigo mesmo, com o próprio “eu”, sem testemunhas, sem concessão do direito à voz a um terceiro, independentemente de quem ele seja” (BAKHTIN, 2018, p. 88). Mesmo com esses novos elementos, a terceira modificação permanece consideravelmente público-retórica, pois ainda “não havia aquele autêntico homem solitário que surge na Idade Média e posteriormente desempenha tão grande papel no romance europeu” (BAKHTIN, 2018, p. 89).

O cenário que abraçava a escrita confessional, por seu turno, vai engendrando outro processo, cuja centralidade passa a incidir no homem (*antropomaquia*, como refere Bakhtin), na vida vivida (concreta). Nos registros de outra publicação de Bakhtin (2003) encontramos a indicação de que a escrita autobiográfica, adjetivada como solitária, teria sua origem no fim da Idade Média, não havendo, nesse entremeio, “um limite acentuado e de princípio entre a autobiografia e a biografia [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 138).

Se, por um lado, biografia e autobiografia mantêm entre si fronteiras sutis, por outro não ferem o “plano da diretriz axiológica básica da consciência” (BAKHTIN, 2003, p. 138), isto é, ambas se irmanam na forma transgrediente, de auto-objetivarem artisticamente a si e sua vida pela “eventual coincidência entre a personagem e o autor nela”, mantida, é certo – diz Bakhtin –, a diferença entre autor e personagem (BAKHTIN, 2003, p. 139). O interesse particular de Bakhtin ao se reportar a esses gêneros – biografia e autobiografia – diz respeito à dimensão artística deles, isto é, valores artístico-biográficos²⁸. Neste alinhamento, a prelação resguardada por Bakhtin (2003, p. 314) registra:

²⁸ Embora nosso interesse na tese não consista em rastrear vestígios literários em escritos de memoriais acadêmicos, a explanação teórica do tema em foco tem a virtude de evocar conceitos analíticos de outra natureza.

A imagem do narrador na narração *na pessoa do eu*, a imagem da personagem central nas obras autobiográficas (autobiografias, confissões diárias, memórias, etc.), o herói autobiográfico, o herói lírico, etc. Todos eles são mensurados e determinados por sua relação com o autor-homem (como objeto específico de representação), mas todos eles são imagens representadas que têm o seu autor, o portador do princípio puramente representativo.

No âmbito da escrita autobiográfica, Bakhtin (2003) testemunha, então, que no caso de a pessoa que narra e a que vivencia o fato narrado serem a mesma pessoa, haverá aí o encontro de duas consciências: a do sujeito-pessoa (sujeito-concreto) e a do autor-narrador. A passagem que segue expande esta interpretação do autor ao detalhar a configuração da pessoa que narra em gênero autobiográfico:

Não sou eu que olho o mundo *de dentro* com os meus próprios olhos, mas sou eu que olho a mim mesmo com os olhos do mundo, com olhos alheios; eu sou possuído por um outro [...] Eu não tenho um ponto de vista sobre mim mesmo de fora, não tenho uma aproximação da minha própria imagem interior. Dos meus olhos olham os olhos alheios (BAKHTIN, 2019, p. 51, grifo do autor).

Destarte, na escrita sobre si é imperioso que o sujeito que narra se afaste (tome distância) do vivido como sujeito-concreto e esteticamente ocupe posição extralocalizada em relação a si mesmo para construção da narrativa sobre a própria vida, (res)significada por esse olhar outro (extralocalizado). Neste caso carece ao autor:

Colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode contemplar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento [...] (BAKHTIN, 2003, p. 13).

Cabe, então, ao autor da escrita autobiográfica (eu-para-si) distanciar-se dessa posição como sujeito-concreto para, no espaço da memória, ir ao encontro de experiências outrora vivenciadas. Sendo assim, o que será narrado será objetificado (o-outro-de-si; eu-para-o-outro). Será um encontro de consciências, já que o eu (autor-narrador) que vai ao encontro de si, pela memória (o-outro-de-mim), se dá em um tempo e espaço que também é outro, portanto valorado. A consciência do eu-para-mim (o-outro-de-mim), eu-para-o-outro, pelo olhar exotópico faculta, na produção de enunciados, certo acabamento, certa estética. Considera Bakhtin (2003, p. 315):

Expressar a si mesmo significa fazer de si mesmo objeto para o outro e para si mesmo (a “realidade da consciência”). Este é o primeiro grau de objetivação. Mas também é possível expressar minha relação comigo enquanto objeto (segundo estágio da objetivação). Neste caso, minha própria palavra se torna objetificada e recebe a

segunda voz – a minha própria. Mas essa segunda voz já não lança (de si mesma) sombra, porquanto exprime uma relação pura, e toda a carne objetivadora, materializadora da palavra foi cedida à primeira voz.

Bakhtin explicita, a partir desse detalhamento, que o autor de autobiografia, pela memória do vivenciado, reconstrói o vivido, objetifica-o; para tanto, afasta-se do eu da vivência concreta, à época (afinal não revivemos o fato, somente seu sentido), revisita a trajetória passada, significando-a axiologicamente. Essa é a primeira consciência enunciativa. Ao valorar aquela consciência ele acaba por ativar outra, qual seja, a do narrador. A consciência do narrador está ciente de tudo o que decorre da enunciação; essa consciência é responsável por orientar o leitor no decorrer da enunciação, que vai tomando forma a partir da visão conferida àquela memória. A terceira consciência é a do herói que dá corpo à trajetória contada, conferindo materialidade ao ato narrado.

Souza e Miotello (2020, p. 183), acompanhando as teses de Bakhtin, se pronunciam:

Mesmo em um discurso autobiográfico não há coincidência entre o narrador empírico e o sujeito da enunciação do texto. Assim, assumem-se valores transgredientes na narração em retrospectiva da própria vida que constitui a autobiografia, isso porque não existe entre a totalidade estética que é a narrativa dessa vida e a vida vivida desde dentro, pelo sujeito empírico, uma relação direta. O tempo do discurso – esse que, para enunciar, recorta, molda, escolhe e relata em retrospectiva a ética da vida – é diferente do tempo da vida vivida desde dentro, como sujeito ético dos atos. O ponto de vista que se assume na produção de um discurso autobiográfico implica assumir, portanto, valores estéticos em relação à vida em andamento, essa seria a tarefa de um “eu” que assume a proposta de produzir um relato em retrospectiva de sua própria existência singular. Localizar-se à margem da própria existência para, desse lugar, desse esforço por avaliar-se desde a ótica dos outros, verter estética sobre uma vida vivida eticamente e em curso.

Na visão de Bakhtin, do lugar único que ocupamos podemos vivenciar experiências do outro, mas o faremos com base em nossa própria experiência individual – não ocupando o lugar do outro, mas um lugar exotópico em relação ao outro, para, assim, exercer a compreensão criadora, que não se limitará à experiência, à apropriação da cultura do outro. Se, em certa medida, essa situação é importante ao indivíduo, também ter consciência de si nesse caldo cultural, mas não só, é importante para pôr em cotejo esse caldo cultural em relação a outras culturas, perceber que esta é a “alavanca mais poderosa da compreensão” (BAKHTIN, 2003, p. 366). Atesta o autor:

A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade (mas não em toda a plenitude, porque virão outras culturas que a verão e compreenderão ainda mais) aos olhos de *outra* cultura. Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de

diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas (BAKHTIN, 2003, p. 366, grifo do autor).

É nesse concerto do grande diálogo da comunicação discursiva que a complexidade da escrita de memorial – que envolve consciência sobre si, *consciência do outro* – necessita ser refletida, analisada. Investigar memória de si no âmbito dos estudos da linguagem, dimensionando-a no contexto da cultura escolar, parece, de meu ponto de vista, fundamental para a compreensão e interpretação de nossas diferenças (não-indiferente) como seres humanos.

Essa provocação move o olhar investigativo diante do que produzem acadêmicos quando desafiados à escrita memorialística de sua formação, mas não só, também quando desafiados à escrita desse gênero quando pós-formados.

3.2 AUTOR E AUTORIA

O homem se constitui socialmente por relações dialógicas, em espaço social e histórico, em consequência, tenso e complexo. Nesses termos o Ser humano é aquele que produz sentidos na interação, expressa sua representação de mundo, portanto o significa, dá-lhe sentidos perpassados de valores. Sobral (2005, p. 22), interpretando o pensamento de Bakhtin e Círculo, destaca esse papel interativo do sujeito na constituição de sentidos valorados ao dizer que a tese dos teóricos recusa “tanto um sujeito infenso à sua inserção social, sobreposto ao social, como um sujeito submetido ao ambiente sócio-histórico, tanto um sujeito fonte do sentido como um sujeito assujeitado”. Tanto que, prossegue Sobral (2005, p. 22),

sendo um eu-para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu-para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido. Só me torno eu entre outros *eus*. Mas o sujeito, ainda que se defina a partir do outro, ao mesmo tempo o define, é o “outro” do outro: eis o não acabamento constitutivo do Ser, tão rico de ressonâncias filosóficas, discursivas e outras.

No sentido bakhtiniano, o sujeito só pode ser definido em relação ao outro com o qual ele interage, na relação alteritária. Nessa dinâmica, como vimos insistindo aqui, o eu constitui o outro e o outro o constitui, o que atribui a um e outro polo discursivo certo inacabamento. No entanto, o homem ocupa paralelamente um lugar que é único, posicionado no âmbito desse espaço de relações dialógicas, porém indefinido, o que cria, à primeira vista, um paradoxo.

Explicitando o dito: quando fala, o sujeito o faz de um lugar único ocupado por ele, sendo sua fala encharcada de valores de vivência social, histórica, dialógica e ideológica. Desse

lugar único que ocupa formula enunciados únicos despontados da vivência partilhada, e dela carrega valores refletidos e refratados. Daí porque Ponzio (2014), filósofo italiano, entusiasta da teoria bakhtiniana, postula ser a identidade “uma armadilha”; ser ela “concessão do outro”. A identidade é paradoxal na mesma medida em que o *eu* é único, e também é as vozes que o constituíram e constituem (vivência coletiva). Por esse motivo, em conformidade com esta arquitetônica bakhtiniana de constituição mútua, eu-outro, vemos no outro o que ele próprio não é capaz de ver por si mesmo, e o outro vê em nós o que não somos capazes de ver por nós mesmos (um excedente de visão – exotopia).

Sublinhar, nesse cenário, o conceito de sujeito discursivo é importante para compreender autoria do ponto de vista bakhtiniano. Bakhtin (2003) particulariza a posição de autor em dois centros: o autor-criador (autor-narrador), aquele que compõe a obra, e o autor-pessoa, o sujeito empírico, do mundo da vida hodierna. Isso se configura porque, na compreensão de Bakhtin (2003, p. 10), o “autor: [autor-criador/autor-narrador] é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, e este é transgrediente²⁹ a cada elemento particular desta”. O autor-criador, minuciando, é aquele que assume uma posição estratégica no contexto da criação estética e na arquitetônica das vozes sociais trazidas à obra que é elaborada. É ele que lhe dará unidade e acabamento.

Ao determinar o autor um agente da unidade da obra, Bakhtin o posiciona em diálogo com o todo de sua obra. Diz ele: “o autor não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece mais que elas, e ademais enxerga e conhece algo que por princípio é inacessível a elas [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 11).

Faraco (2005, p. 40), reconduzindo escritos de Bakhtin (1920-1922), externa:

No ato artístico, há, então, um complexo jogo de deslocamentos envolvendo as línguas sociais, pelo qual o escritor (que é aquele que tem o dom da fala refratada) direciona todas as palavras para vozes alheias e entrega a construção do todo artístico a uma certa voz. Essa voz criativa (isto é, o autor-criador como elemento estético-formal) tem de ser sempre, segundo insiste Bakhtin, *uma voz segunda*, ou seja, o discurso do autor-criador não é a voz direta do escritor, mas um ato de apropriação refratada de uma voz social qualquer de modo a poder ordenar um todo estético.

O autor-criador assume, portanto, uma posição refratada, seu discurso é refração de voz sociologizada. Faraco (2005) salienta ainda que “se trata de uma posição axiológica

²⁹ Clark e Holquist (2004, p. 102) observam que no contexto da teoria de Bakhtin, “transgrediência” é conceito delineado pelo autor, do seguinte modo: “Eu torno o outro completo graças aos aditamentos que lhe faço a partir da minha posição”.

conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida” (FARACO, 2005, p. 39).

O acesso do homem ao mundo, nos alerta Bakhtin (2003), não é direto; o objeto que é discursivizado comporta refrações de diferentes vozes que resultam, por sua vez, das tensões sociais de uma determinada época, de uma determinada cultura. Mesmo que a voz do autor-criador seja a mesma voz do autor-pessoa, ela só terá valor estético se o autor conseguir se deslocar, ocupar outro lugar, olhando por fora do mundo íntimo do herói, ou seja, o autor (escritor) “é aquele que sabe trabalhar a língua estando fora dela”, promovendo a autêntica criação estética, engendrando o todo do texto (BAKHTIN, 2003, p. 315).

Esse excedente de visão do autor-criador busca força estética, através da qual autor-criador e herói travam uma relação intersubjetiva e ambos se completam um ao outro, como na vida, isto é, o autor-criador como um elemento da obra e o autor-pessoa como um elemento do acontecimento estético e social da vida. Faraco (2005), figurando palavras de Bakhtin, pormenoriza essa conjunção no processo de autoria dizendo que “*as ideias* do escritor, quando entram na obra, mudam sua forma de existência: transformam-se em *imagens artísticas das ideias*, isto é, não são as ideias do escritor como tais que entram no objeto estético, mas sua refração” (FARACO, 2005, p. 40, grifos do autor). Assim, o autor-pessoa (sujeito-empírico) assume uma voz social em uma perspectiva verbo-valorativa, fala sobre o mundo e constrói textos articulando vozes por outras palavras; o autor-criador, por seu turno, é “um excedente de visão e conhecimento frente ao herói e seu mundo [...]” (FARACO, 2005, p. 50).

Usando a metáfora da máscara remetendo-se ao teatro grego, Bakhtin (2003) indaga sobre o ato de autorar: “em que enunciados (manifestações verbalizadas) se exprime a *pessoa*, e não haveria aí máscara, isto é autoria?” (BAKHTIN, 2003, p. 389, grifo do autor). Vejamos: com esta interrogação, Bakhtin põe em inquietação a posição da pessoa que fala, que enuncia. Não desarraiga, mesmo desta posição, a refração (a posição axiológica do ser que enuncia). É Bakhtin mesmo quem dá resposta à questão. Diz ele que a autoria está atrelada ao gênero do enunciado e este, por sua vez, é determinado pelo objeto do discurso, pelo fim e pela situação do enunciado, ou seja, o sujeito do discurso ocupa formas de autoria a depender do lugar sócio-hierárquico de onde fala, como locutor ou destinatário: juiz/réu; mestre/aluno; pai/filho entre outras (BAKHTIN, 2003). Bakhtin, portanto, desloca um entendimento único para a posição de autoria, questionando o lugar da pessoa (autor pessoa), o lugar da criação (autor-criador).

Ao dimensionar deslocamentos concernentes ao entendimento de autoria, Bakhtin está, sobremaneira, dando ênfase a estudos da literatura (relação entre autor e personagem nas obras literárias), entretanto trago esta sua proposição teórica para pensar a escrita

memorialística, foco desta tese. Faço essa aproximação por compreender que, nas manifestações enunciativas dos memoriais, há posições autorais a compreender, posições que vão além do que é atribuído ao gênero do discurso relato memorialístico, ou seja, da verossimilhança respaldada pela vivência factual.

Geraldi (2013, p.17), ao avizinhar conceitos de Bakhtin com a educação, respalda minha posição ao expor:

[...] penso que Bakhtin autoriza, coerentemente com suas concepções, deslocamentos dos conceitos que produziu, reaproximações, aplicações a outros campos [culturais], enfim, usos como respostas que lhe dão vida num tempo em que só nos restam suas palavras escritas.

Continuando o cotejamento quanto à aproximação de campos de conhecimento (a aproximação dos conceitos), destaco o que diz o estudioso ao se reportar ao conceito de *excedente de visão* de Bakhtin (BAKHTIN, 2003), relacionando-o aos estudos da autoria:

O conceito de “excedente de visão” aparece inicialmente no estudo da relação entre autor e personagem, já que o primeiro disporia de um plano, um projeto sobre a vida que levará sua criatura. Enquanto criador, o criador conduz a criatura, embora essa possa, como é o caso no romance polifônico, impor-se ao criador, exigindo mudanças de planos. Mas na própria explicação do conceito já aparece o mundo da vida, o mundo de fora da arte, em que também há excedentes de visões. Na relação com o outro, este sempre me vê na paisagem em que estou, com um pano de fundo que me é inacessível. Essa inacessibilidade a si próprio, no contexto em que se está, mostra-nos nossa incompletude fundante.

É no panorama em que estou, que o outro vê, que adquiro para ele contornos definidos. Somente ele pode me fornecer esses contornos, essas definições provisórias. Em consequência, ele tem um excedente de visão com que poderá preencher na forma de uma completude provisória, minha incompletude. Obviamente, dele eu também sou um outro e, como tal, com excedente de visão. Ambos incompletos, só temos uma forma de relação que possa preencher o vazio: a aproximação dialógica é a forma de encontrar completudes provisórias. (GERALDI, 2013, p.17-19, grifos do autor).

Face ao exposto por Geraldi, estendo o entendimento de autoria de Bakhtin (2003) para orientar minha compreensão das manifestações enunciativas nos memoriais dos participantes da pesquisa. Tenho ciência de que o sujeito do discurso, ao assumir a posição de estudante ou de docente, não está produzindo objeto ficcional (literatura), contudo entendo que ele ocupa a posição de autor-criador ao distanciar-se de si, extralocalizar-se, como sujeito concreto (factual), autor-pessoa, engendrando distanciamento em relação à vivência própria na realidade concreta, para falar de si (eu-para-mim). Na posição de autor-criador da narrativa de sua própria história de vida, pela possibilidade de assumir posição de personagem, distancia-se desse sujeito concreto (sujeito social) para ir ao encontro de sentidos outros, mediante

rememoração (factual ou (re)criada) de experiências do passado (longínquo ou recente) axiologicamente valoradas. Desse lugar (ser o-outro-de-si) analisa, (re)cria sua história, examina as personagens pelo ponto de vista narratológico de vivenciamento. O excedente de visão (eu-para-mim) possibilita ao sujeito que se posiciona, seja como estudante de Pedagogia ou como professor licenciado que escreve memoriais, ocupar distintas posições ao escrever uma narrativa memorialística.

Em vista do que teoriza Bakhtin (2003), o sujeito não pode estabelecer consigo mesmo uma relação de identificação plena, pois somos seres incompletos. Um memorial da vida estudantil e profissional é uma parcela da vida pessoal e social dos sujeitos, que podem ou não trazer para sua escrita elementos da vida privada. Ao escrever sobre vivências próprias, acabam escrevendo segundo as condições de produção disponíveis; extralocalizam-se em relação a si próprios para (re)significar o vivido.

Não podemos ter a visão ingênua de que a escrita memorialística é apenas a visão do memorialista sobre sua vida: somos constituídos pelos outros, como sinaliza Bakhtin (2003, p. 341, grifos do autor):

Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu). [...] Não se trata do que ocorre dentro, mas *na fronteira* entre a minha consciência e a consciência do outro, *no limiar*. [...] Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos* ou *com os olhos do outro*.

Mesmo que no momento da escrita os memorialistas estivessem fisicamente sozinhos, foram provocados pela existência de outras vozes que se presentificam no cronotopo real do processo enunciativo. Outras vozes são trazidas pela voz dos memorialistas, reafirmando o pensamento do outro sobre eles; esse outro pode ser, por exemplo, o pai, a mãe, a professora da infância, o colega, o discurso pedagógico – dos cursos de Pedagogia.

Quando escreve sobre sua própria vida, o licenciando/licenciado a contempla, revisita sua vivência com outros olhos, isto é, com base no presente daquilo que vivenciou (memória), que traz nas memórias; é uma escrita feita no tempo presente. Aí os sentidos são (res)significados, já que somos sujeitos inacabados e como tal agimos, porque somos um “eu- agora”, constituído pelas vozes daqueles com quem convivemos, e nossa consciência necessita do outro: ela é inter-relacional (consciência minha + consciência do outro). Recuperando Bakhtin (2003, p. 343): “Não é *outro* homem que permanece objeto da minha consciência, é

outra consciência no gozo dos plenos direitos que está ao lado da minha e só em relação à qual minha própria existência pode existir”. Os memoriais são tecidos por múltiplas vozes, vozes que constituem o eu, trazendo à tona o vivido; o memorialista autorreferencia, ressignificando.

Cabe a mim, agora, buscar compreender como aquele que relatou o vivido olha para esse momento e dialoga consigo naquele contexto da narração. Como se posiciona diante desse encontro de vozes?

4 EXPLORANDO A ESCUTA ATIVA E RESPONSIVA

Há muito, também eu não reparava no tempo. Não sei se por medo ou por desânimo. Os dias corriam sem ter minha atenção. Uma preguiça morna convivia comigo. O tempo faz menores os dias. Parece que a vida se encosta num canto, de tão cansada. Em criança, o tempo parecia mais leve e longo. De um Natal a outro parecia durar cem anos. Era muito longe. Hoje, ele é curto e demanda cuidados. A infância do menino me acordou. (QUEIRÓS, 2009)

Estas linhas de Queirós, em epígrafe, desenharam onde delineei assentar o início da análise. Tal como manifesta o autor, que foi acordado pela infância do menino³⁰, fui acordada pela infância dos memorialistas, no momento de escuta visando à compreensão responsiva daquelas vozes. Escolhi, em vista disso, iniciar, assim como eles, pela escuta das vozes naquilo que foi recordado, pelas imagens da infância, uma vez que os autores, em sua maioria, narraram seu percurso escolar partindo da infância e seguindo até a Universidade, junto ao exercício da docência, em harmonia com a linha horizontal da vivência.

O exercício de memória envolveu presente, passado e futuro. No entanto, para o leitor conhecer os memorialistas, decidi apresentá-los usando fragmentos de seus próprios escritos, e nesse ponto fui despertada novamente, não pela infância, como antes, mas pelo movimento do tempo na escrita memorialística. Equivoquei-me, pois: a escuta responsiva iniciava-se já ali, e não pelas recordações da infância. É com o outro e pelo outro que os sentidos se constituem, uma relação tensa eu-outro, de um ser, o cognoscente (investigador) em relação com o outro, o cognoscível (o investigado). Nessa inter-relação é que se dá o acontecimento do encontro de palavras, de interação entre pesquisador e sujeito participante. Como postula Bakhtin, o tempo é tomado na sua relação com o espaço e repercute vivamente nos atos humanos. Fui alertada de que é preciso olhar a vida em movimento para assim compreender o homem, observando a grande temporalidade (presente-passado e porvir).

Exerci, pois, a escuta das vozes, e a cada *leitura-escuta* novos sentidos tornavam-se foco de interpretação. A escrita dos memoriais, em sua materialidade, dá lugar para tal evento, e eu, como pesquisadora, com vozes que me habitam e com elas dialogam (minhas e dos memoriais), confrontei essa escrita. Tomo o dizer de Ponzio – afinado à proposição do grupo de teóricos do Círculo de Bakhtin – quando, em momento de diálogo com Miotello (PONZIO;

³⁰ Queirós (2009), em seu livro *Tempo de voo*, traz em prosa poética a complexidade da compreensão do tempo na vida vivida pela voz de uma criança dirigida a um senhor de idade madura. O autor mantém – o que é medular em seus escritos – perspectiva de universo da criança. Ao aproximar arte e vida, possibilita pensar a vida a partir do interior da própria vida, a vida na temporalidade humana. (BORTOLOTTI; LYRA, 2021)

MIOTELLO, 2019), sintetiza o que vem defendendo a respeito do que cerca o conceito de filosofia da linguagem.

A perspectiva que, tal qual Bakhtin, chamo “filosofia da linguagem”, se apresenta também como filosofia da escuta, escuta da palavra outra, da sua recepção e da compreensão respondente, responsiva, nas suas relações. [...] o problema fundamental da filosofia da linguagem é o problema do outro, e o problema do outro é o problema da palavra, da palavra como voz, reconhecida como demanda de escuta. Uma filosofia da linguagem, pois, como arte da escuta. É por isso que Bakhtin, creio, toma Dostoiévski como modelo: Dostoiévski sabia escutar as palavras, e sabia compreendê-las como vozes, isto é, na sua diferença singular (PONZIO; MIOTELLO, 2019, p. 109-110, grifos do autor).

O diálogo construído pelos memorialistas é infindo, tecido de experiências entre vida e as imagens que eles construíram narrativamente sobre o viver. A escuta das vozes dos memorialistas convoca o olhar para os sentidos entrelaçados nos enunciados, para a palavra no movimento da vida. Em suas narrativas, eles não se limitaram a uma perspectiva linear de etapas curriculares canônicas da vivência escolar, que compreenderia da Educação infantil à Universidade; eles alargaram a escrita para o movimento da vida vivida como um todo, dentro e fora das instituições de ensino.

Vou me ocupar dos enunciados em que circularam vozes da infância, da família e da vida escolar, congregando a vida vivida em conjunção, mundo da vida e mundo da cultura, nessa que é uma narrativa autorreferencial. Saliente-se que o caminho instituído não é aleatório, mas sustentado pelo acento apreciativo singular atribuído pelos narradores. De meu lado, fui *lendo*, melhor dizendo, fui “escutando uma palavra outra” (como afirma Ponzio (2018), *lendo* Bakhtin) e, nessa escuta, construindo sentidos ao encontro de vozes, ao encontro de uma palavra outra. Afinal, discorre Bakhtin (2010), tudo se resume à experiência de diálogo, eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim:

Todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato: valores científicos, estéticos, políticos (incluídos também os éticos e sociais) e, finalmente, religiosos. Todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro. (BAKHTIN, 2010, p. 114-115)

Na visão de Bakhtin, do lugar único que ocupamos podemos vivenciar experiências do outro, mas não ocupando o lugar do outro, e sim um lugar exotópico em relação a ele. De seu lado, o outro, ao ocupar lugar exotópico em relação a mim, me constitui porque tem uma experiência externa de mim que eu não tenho. Em ambas as situações o que repercute é um excedente de visão, como observa Bakhtin (2003). Indo além, o autor detalha: “o modo como

eu vivencio o eu do outro difere inteiramente do modo como vivencio o meu próprio eu; isso entra na categoria do outro como elemento integrante, e essa diferença tem importância fundamental tanto para a estética quanto para a ética” (BAKHTIN, 2003, p. 35, grifos do autor). Continuando nessa linha, em um de seus últimos escritos Bakhtin (2003) indica que somos afetados axiologicamente pela voz do outro, por suas ações e percepções em relação a nós mesmos. Diz o autor: “A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo [...]”. (BAKHTIN, 2003, p. 374).

Por este prisma, organizei os enunciados provindos da escrita dos memorialistas por blocos com proximidade de sentidos, em consonância com os temas elegidos por eles. Trago elementos representativos dessa lide, sublinhando traços semântico-axiológicos ali presentes, acompanhados por comentários interpretativos. O conceito de dialogismo, concebido por Bakhtin, é alicerce de sua teoria “na qual o social, o histórico e o cultural são indissociáveis entre si” (BORTOLOTTI; FIAD, 2017, p. 7), e ajuda a depreender sentidos contidos na materialidade dos memoriais. As autoras, considerando essa tese de Bakhtin, expõem que a teoria do dialogismo é “espaço possível de compreensão da ética (o agir concreto do sujeito) e da estética (certo acabamento do agir do sujeito), conceitos caros à aprendizagem da docência e sua relação com a vida e a cultura [...]” (BORTOLOTTI; FIAD, 2017, p. 7). Vejo, na trama dos enunciados, a relação “eu-para-mim”, “eu-para-outro”, “outro-para-mim”, orquestrados “pela porta dos cronotopos.” (BAKHTIN, 2018, p. 236).

O primeiro conjunto de memoriais (2018), naquele momento (graduação) não elaborado para os propósitos da pesquisa, suscita algumas indagações: o que da memória da trajetória acadêmica o estudante escolheu trazer em seu escrito? o que expôs de si? o que expôs de outros? por que quis tornar públicos (conhecido pelo outro) esses enunciados e não outros? como configurou esse caminho (suas escolhas)? Semelhantes indagações são apontadas para leitura-escuta do segundo conjunto de memoriais (2021), somadas a esta: teriam eles alterado o modo de conformar as vozes em seus memoriais nessa segunda narrativa em outro cronotopo, na posição de recém-formado?

Em vista desse quadro, segui o percurso apresentado por esse público para compreender a escrita memorialística posta em escrutínio nesta tese. Caberá, a mim, em vista disso, a “escuta” ativo-responsiva das vozes retidas nessa textualidade.

4.1 MEMORIALISTAS E SEUS INTERLOCUTORES

Como a personagem do menino na obra de Queirós “[...] mesmo sabendo que o tempo é mudo e está sempre em movimento, eu não me canso de perguntar. Franzir a testa por não saber responder, é tudo que eu posso fazer” (QUEIRÓS, 2019, p. 38). Também eu, diante dessas vozes enunciadas, tenho perguntas, e “franzo a testa” ao dar-me conta delas, da não aparente simplicidade de sentidos encerrada nesse material discursivo. Na posição de pesquisadora frente aos memoriais de licenciandos e licenciados, situo-me em outro espaço-tempo real, e faço um movimento de interpretação dos enunciados trazidos por eles. Então, passo e repasso, linha a linha, cada palavra dita. Leio-os e releio-os, em pleno exercício de alforria dos sentidos que se deixam capturar em interpretação. Assumo, portanto, a condição de leitora-pesquisadora, em escuta atenta. Neste ponto em particular, aproximo-me de Ponzio (2018, p.12), ao afiançar que “a posição do interlocutor com o escritor não é passiva, não é mera contemplação de um observador imparcial. Sua posição é a da escuta atenta, da compreensão, da reação ativa, da provocação, do desafio”.

Diante do que diz Ponzio, unido ao que dialogamos na seção 2.1 – A memória na linguagem verbal: rotas teóricas, compreender um discurso, de certa forma, é produzir uma resposta, no entanto essa resposta não se constitui em simples reconhecimento de signos, como se a compreensão fosse uma paráfrase: “o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos” (BAKHTIN, 2003, p. 378). A escuta atenta provoca a compreensão responsiva ativa, e o papel do pesquisador é ativo-responsivo nesse processo de responder. Bakhtin (2017, p. 35) adverte:

Não se pode entender a interpretação³¹ como empatia e colocação de si mesmo no lugar do outro (perda do próprio lugar). [...] não se pode entender a interpretação como passagem da linguagem do outro para minha linguagem. Compreender o texto tal qual o próprio autor o compreendia. Mas a interpretação pode e deve ser melhor. A criação poderosa e profunda é, em muitos aspectos, inconsciente e polissêmica. Na interpretação ela é completada pela consciência e descobre-se a diversidade dos seus sentidos. Assim a interpretação completa o texto: ela é ativa e criadora.

³¹ Na nota 11 do texto Fragmentos dos anos 1970-71, o tradutor Paulo Bezerra explica sua opção pela expressão “interpretação: “como nesse parágrafo Bakhtin define sua concepção de interpretação como atividade cultural criadora, recriadora e axiológica, optei pelo termo interpretação por ser o mais correto e adequado a um melhor entendimento do leitor de língua portuguesa, ainda que Bakhtin empregue a mesma palavra *ponimánie* para esses dois conceitos profundamente imbricados. Traduzo *ponimánie* por compreensão quando o contexto sugere seu emprego *stricto sensu* ou quando Bakhtin trata de seu uso por Dilthey e outros hermeneutas” (BEZERRA, 2017, p. 35).

De meu lado, na escuta atenta aos enunciados dos memorialistas, avaliei exotopicamente meu papel de enunciativa pesquisadora, não destituída do que me constitui como pessoa, professora, formadora de professores e pesquisadora, que impulsionou a escrita dos memoriais (2018). Reapreciei minha própria conduta e percebi que os memorialistas tentaram conformar sua escrita em atenção ao solicitado por mim, pois o ambiente de escrita era o curso do processo de ensino e aprendizagem em nível de graduação. A proposta da produção de um texto memorialístico objetivava conhecer os sujeitos, avaliar os conhecimentos adquiridos até ali, e a partir da escuta planejar a prática pedagógica vindoura. Naquele momento, considerando que os estudantes não tinham contato com esse gênero discursivo, produzi um enunciado orientador (V. Anexo B). No cronotopo em que me encontro, considerando as vozes que me habitam (estudos sobre a linguagem), compreendo que a composição dos memoriais foi determinada pela orientação dada por mim aos então acadêmicos. Não poderia furtar-me de externar a tomada de consciência ao reapreciar minha conduta por ocasião da orientação da escrita.

Isto posto, reservei seção para apresentar os sujeitos da pesquisa pelo modo como se põem a conhecer (eu-para-mim) ao assumirem uma posição discursiva de autoria no texto memorialístico – ciente do estado de inacabamento refletido nas peças narrativas autorreferenciais. Externo, a seguir, segmentos discursivos recolhidos dos enunciados dos licenciandos (2018), a fim de trazer suas vozes quando se identificaram ao interlocutor real (ou presumido)³², no caso, à época, a docente da disciplina, ou seja, a mim, professora da turma, no ano de 2018, quando este público ocupava posição de estudantes universitários. Os memoriais que não registraram a idade foram completados posteriormente, pois é importante situar os sujeitos no tempo da vida vivida quando da escrita do texto, particularmente por sabermos de certo hiato entre a formação no Ensino Médio e o acesso ao Ensino Superior, nem sempre reflexo de motivações pessoais.

Sou Alexandra natural do Rio de Janeiro, de origem humilde, fui criada apenas pela minha mãe e meu avô. Vivi uma infância feliz, com muito amor e atenção, regada de brincadeiras tradicionais (Alexandra, 2018, 32 anos)

Meu nome é Ane, tenho 31 anos, casada e tenho duas filhas. Minha mãe é brasileira (nome da mãe) e meu pai (nome do pai) descendente de alemão, ambos não tiveram a oportunidade de estudar, e não conseguiram completar o primário, mas são pessoas

³² O interlocutor, na relação com o locutor, ocupa posição ativo-responsiva. Assim, defende Bakhtin (2003, p. 271): “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

que possuem uma bagagem cultural muito rica e sempre incentivaram os filhos a estudarem. (Ane, 2018).

Nasci na cidade de Santos, litoral Paulista, sendo a caçula da casa e a última, pois meus pais optaram em ter apenas dois filhos. Meu pai trabalhava e minha mãe cuidava da casa. [...] Diferente da maioria, cursei o magistério[...] (Andreia, 2018, 38 anos).

Nascida no Rio Grande do Sul, ingressei no pré com 6 anos de idade, me lembro desta fase com muito carinho, foi ali que fiz minhas primeiras amizades (Cristina, 2018, 27 anos).

Meu nome é Luciana, nascida em 25 de outubro de 1988 em Guarujá, São Paulo. Sou a filha do meio de uma família de seis irmãos, quatro meninos e duas meninas (Luciana, 2018, 29 anos)

Me chamo Marina, nome escolhido por meus pais. Trabalho na Imobiliária (nome da imobiliária) a quatro anos como secretária. Nasci no dia 08 de fevereiro de 1996, no Hospital Regional Vale do Ribeira em Pariqueira-Açú/SP. Sou filha de (nome dos pais) e tenho dois irmãos mais novos (nomes dos irmãos). Cresci em Cananéia que pertence à Mesorregião do Litoral Sul Paulista. Cidade pequena com mais ou menos 12.000 habitantes, considerada a cidade mais antiga do Brasil, cercada de ilhas e belas paisagens naturais que encantam e marcam a vida de todos que lá moram ou vão a passeio. Viemos para Penha/SC há cerca de 10 anos pois meus pais estavam em busca de novas oportunidades para trabalhar e melhor qualidade de vida. (Marina, 2018, 22 anos).

Venho de uma família simples, composta por meu pai, mãe e minha irmã. Sou a caçula da casa sendo, dois anos mais nova que minha irmã. Meu pai sempre trabalhou como mestre de obra e minha mãe, dona de casa. Nasci na cidade de Penha/SC, em 1997, onde residi até 2016. Após esse período decidi sair da casa de minha mãe e fui residir em Balneário Piçarras com meu companheiro. (Mara, 2018, 20 anos).

Meu nome é Manoela, tenho 35 anos e vou contar um pouco da minha trajetória escolar. Posso dizer que minha infância foi ótima, morava na cidade de Itajaí, confesso que quando criança fui menina sapeca, de uma família numerosa de muitos primos. [...] (Manoela, 2018).

Comecei a estudar com sete anos de idade, na escola Vilna Correia Preti em Navegantes bairro são domingos no ano de 1996. Somos em 6 irmãos três por parte de pai e um por parte de mãe [...] (Maria, 2018, 29 anos).

Meu nome é Poliana tenho 38 anos, sou casada e tenho dois filhos. Sou cristã, trabalho e cuido dos afazeres da casa, participo intensamente da vida de meus filhos. (Poliana, 2018).

Os acadêmicos Ieda (32 anos), Leonardo (23 anos), Daiane (24 anos) escreveram seus nomes na folha de rosto do escrito memorialista, junto aos dados da universidade, e não inseriram outros elementos com vistas à apresentação pessoal. Iniciaram seus textos rememorando o advento na educação infantil, deixando-se conhecer ao longo da escrita. Trago uma informação sobre Leonardo: [...] *Ao terminar o ensino médio, resolvi me matricular no*

curso de magistério [...]. Decidi trazer essa informação pela voz de Leonardo porque tanto ele quanto Andreia (mencionada anteriormente) cursaram Magistério, antes do ingresso na faculdade de Pedagogia. Considero uma informação importante para o que é investigado nesta tese, em razão de que o magistério em nível de segundo grau habilita os estudantes para ministrar aula; diante disso, os memorialistas nesse curso tiveram contato com disciplinas relacionadas à didática e à metodologia de ensino, fundamentos da educação e alfabetização, bem como estágio supervisionado, obtendo uma experiência diferente da dos que cursaram o ensino médio não profissionalizante.

Nos excertos com a voz dos licenciandos, com exceção dos três citados acima, os memoriais foram iniciados com apresentação pessoal, como os registrados anteriormente aqui. Até certo ponto, podemos dizer que eles vão construindo uma apreciação sobre si próprios (eu-para-mim) que se assemelham quanto aos elementos que abordam. Alguns foram mais objetivos, informando seus dados pessoais: nome, idade, local e data de nascimento, local de trabalho, estado civil, número de filhos; outros demonstram o desejo de situar o leitor sobre o lugar que ocupavam na família, informando sua origem e anunciando suas crenças. Alguns se permitem poetizar, suas imagens ganham o colorido de quem recorda o passado ao escrever, a exemplo de Marina (2018): *Cresci em Cananéia que pertence à Mesorregião do Litoral Sul Paulista. Cidade pequena com mais ou menos 12.000 habitantes, considerada a cidade mais antiga do Brasil, cercada de ilhas e belas paisagens naturais que encantam e marcam a vida de todos que lá moram ou vão a passeio. Com efeito, ao se apresentarem, sabiam a qual interlocutor real (a professora) direcionar a escrita, traço essencial de um enunciado, conforme discutido na seção 2.1.2 deste trabalho.*

A predominância de enunciados com dados mais objetivos demonstra que os licenciandos estavam preocupados em atender à solicitação de seu professor de sala, descrevendo os aspectos que, provavelmente, consideravam essenciais ao que lhes indicara a leitora privilegiada na formulação orientadora a eles entregue. Tanto que o resultado foi de produções que se assemelharam a preenchimento de cadastros, cumprindo mais um ritual acadêmico, a exemplo de muitas vivências escolares e ou de cunho burocrático. Distanciaram-se, é certo, de elaborações autorreferenciais marcadas por uma voz ainda que outra, com a força de voz outra-minha. Há praticamente cópia do enunciado solicitado. Ponho, lado a lado, o que foi proposto por mim para a escrita de memoriais e o excerto de Marina (2018):

Enunciado orientador	Excerto de memorial
<p>Descrever sua trajetória educacional, fazendo relação com a escolha do curso, citar fatos marcantes dessa trajetória. O motivo da escolha do curso pretendido, explicitando as expectativas com o mesmo. O papel que as disciplinas Prática docente – Projetos integrados I, II, III, IV, V tiveram para a constituição do conhecimento para a docência.</p>	<p><i>O presente memorial descritivo foi apontado na disciplina Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica, 6º período do Curso de Pedagogia. Universidade do Vale do Itajaí, campus de Balneário Piçarras. Tendo como professora Gracielle Böing Lyra. Registro neste as experiências adquiridas e atividades desenvolvidas durante a minha infância, ambiente escolar, trajetória educacional, citando fatos marcantes dessa trajetória, o motivo da escolha do curso de Pedagogia, explicitando as expectativas com o mesmo. A minha trajetória de formação profissional ter cursado as disciplinas Prática docente – Projetos integrados I, II, III, IV, V e o papel que essas disciplinas tiveram para a constituição do conhecimento para a docência. (Marina, 2018)</i></p>

Em outros memoriais, o memorialista mergulha em suas memórias, dirigindo-se a seu interlocutor, evocando, em tom de confissão, o desafio de escrever sobre si. É o caso da escrita de Ane (2018). Vejamos:

Falar sobre nós parece ser muito fácil, mas posso afirmar que esta primeira impressão é extremamente errônea, até mesmo porque poucas vezes em nossa vida paramos para refletir e relembrar o que já vivemos. Assim, muitas coisas acabam passando despercebidas ou sendo esquecidas com o passar do tempo. (Ane, 2018)

Ane, com excerto representativo alinhado ao de outros colegas, exercita o voltar-se para si própria, (eu-para mim) para revisitar o passado mais longínquo ou recente. Compreende que a escrita memorialista autorreferencial a impele a olhar para o vivido, o que lhe exige assumir-se como outro de si no discurso, extralocalizar-se. Percebe-se que a escrita do memorial foi uma parada para reflexão, uma volta ao passado, o que é inerente ao gênero. Ao relembrar, escreve sobre o que considera que pode vir a público, pondo seu discurso em interação com outros discursos que a habitam, marcado por uma voz outra, com a entonação de sua própria voz. Outro ponto nesses enunciados é o destinatário, que, segundo Bakhtin (2003, p. 301), pode “coincidir *pessoalmente* com aquele (ou aqueles) a quem responde o enunciado”. Ato contínuo, recortei blocos representativos com proximidade de sentidos tanto dos memoriais de 2018 quanto dos de 2021, da diversidade de interlocutores (vozes) com que os autores dos memoriais

compõem sua escrita e o posicionamento dos sujeitos em relação aos enunciados, ou seja, que posição ativa e responsiva eles ocupam.

Miremos os enunciados de Luciana (2018) e Alexandra (2021), que elegem um interlocutor (presumido):

Nesse memorial você irá encontrar alguns episódios da minha vida, a maioria deles na vida escolar. Um pouco da minha família, minha infância, a adolescência, sobre o ensino médio. Professores que me marcaram de alguma forma durante esse período. Meu ingresso no ensino superior, minhas professoras, o que aprendi e o que continuo aprendendo. Chamo atenção também sobre como está nossa educação, nossas escolas, o que poderíamos fazer para mudar esse quadro. Espero que goste e te inspire. (Luciana, 2018).

Venho relatar o meu percurso a partir do 6º período de pedagogia onde realizei meu estágio nos anos iniciais, estágio este que contribuiu muito para minha formação, pois através dele pude perceber a importância da leitura e compreender o que minha Orientadora [refere-se a mim] fazia todos os dias quando iniciava nossa aula na faculdade [aulas do sexto período] com o objetivo de tornar nossas aulas prazerosas ela nos envolvia com um deleite, e com todo seu conhecimento teórico nos mostrava que podíamos fazer o melhor pelas crianças em nosso estágio e em nossa vida profissional.

[...] Atenciosamente (Alexandra, 2021)

Luciana faz uso do pronome *você* indicando que há um interlocutor, mas ele não é definido ou nomeado. Nesse sentido, podemos recorrer a Volóchinov (2017, p. 204) para quem “[...] na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence”. Luciana escreve situando o sujeito leitor sobre o que ela vai trazer em seu memorial quando enuncia *você irá encontrar*; faz destaques para sua vida escolar: “*episódios da minha vida, a maioria deles na vida escolar*”; chama atenção para educação atual “*Chamo atenção também sobre como está nossa educação, nossas escolas*”; faz suas escolhas e conduz o leitor a certa organização das ideias que abordará, faz uma espécie de introdução. Assume, enfim, a autoria de seu texto. Além disso, a memorialista, compreendendo-o como resultado de uma atividade discursiva, leva o leitor em consideração, demonstra cuidado com o outro: *Espero que goste e te inspire*.

No caso de Alexandra (2021) ela refere-se a mim, sua professora como orientadora, talvez porque eu fazia as orientações sobre o estágio supervisionado, mas em nenhum momento da escrita ela menciona meu nome ou deixa pistas de que a pesquisadora e a professora (interlocutora real) eram a mesma pessoa; ela escreve contando a um interlocutor presumido, referindo-se a mim como sua orientadora. Outra marca linguística interessante utilizada por ela foi o acabamento do memorial, uma vez que imprime sua assinatura: *Atenciosamente*

Alexandra. O uso do advérbio *atenciosamente* revela um interlocutor mais formal e um estilo próprio de gêneros epistolares, indicando intergenericidade na escrita de memoriais. Dos recursos do gênero *carta* presentes no memorial dela, há, de um lado, o uso de *você* e de outro *atenciosamente*, provocando uma oscilação na forma como ela percebe seu interlocutor, que vai do informal ao formal, considerando seu encontro inicial comigo como interlocutora. O enunciado de Alexandra (2021) revela, ainda – e eu não poderia deixar de mencionar, embora meu enfoque aqui seja dialogar sobre a diversidade de interlocutores –, que a compreensão sobre leitura e escrita teve um efeito retardado³³ (Bakhtin 2003), pois, ao escrever seu memorial depois de formada, ela volta no tempo e enuncia usando o indicador de tempo *quando*, revelando a presença-ausência do interlocutor: *minha orientadora*. Ela se deu conta do objetivo da prática pedagógica da professora universitária no momento em que realizou seu estágio: *estágio este que contribuiu muito para minha formação pude perceber a importância da leitura e compreender o que minha Orientadora [refere-se a mim] fazia todos os dias quando iniciava nossa aula na faculdade*. Alexandra valora a prática e o conhecimento teórico de sua professora universitária (o-outro-para-mim), apontando que a atitude da professora a auxiliou em seu estágio e estendeu-se à vida profissional.

Leonardo e Daiane, diferentemente do que ocorre nos enunciados expostos acima, marcam nos memoriais de 2021 seu interlocutor principal, apontando a aproximação entre interlocutores:

[...] querida *professora sou muito grato*³⁴ *a você por ter me ajudado, gostaria de deixar registrado uma frase de um livro infantil “O pequeno príncipe” que gosto muito escrito por Antoine de Saint-Exupéry “aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”*. (Leonardo, 2021).

PS: foi difícil não chorar ao ler o memorial para meu marido, choramos juntos! Obrigada professora Gracielle Lyra por esse momento, onde escrevo o que está em minha memória e em meu coração. Com Amor Daiane (Daiane, 2021).

³³Bakhtin (2003, p. 272), ao referir-se à compreensão do ouvinte para o significado de um discurso, assim se manifesta: “é claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação [...], pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa. [...] mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. Os gêneros da complexa comunicação cultural, na maioria dos casos, foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado.

³⁴ Leonardo procurou-me no ano posterior ao término da disciplina solicitando referências sobre alfabetização para seu trabalho de conclusão de curso. Convidou-me para ir a sua casa, pois queria que eu conhecesse sua mãe, também professora. No ano de 2020, ele voltou a procurar-me para auxiliá-lo na construção de um projeto para ingressar no mestrado.

Daiane (2021) e Leonardo (2021), já formados, nesses memoriais dialogam com a interlocutora real, sua professora, reportam-se a ela fazendo um agradecimento. Leonardo deseja marcar em seu enunciado a importância que professora teve em sua vida, e a troca de saberes entre eles, e Daiane assume uma visão exotópica em seus memoriais; desse lugar, faz a leitura para um interlocutor real da esfera íntima, seu marido: *foi difícil não chorar ao ler o memorial para meu marido*. A autora se ouve em ato de leitura de sua escrita e se emociona ao reavivar sentidos do outrora experienciado, agora construindo, sentidos outros, em outro tempo e espaço. É o encontro de uma Daiane com outra de si. A ação de ler e se ouvir de Daiane (2021) provocou-lhe uma atitude ativa e responsiva diante do vivido, de sua luta para atingir o patamar profissional ora conquistado. É gratidão o que lê em palavras outras, palavras da luta na vida. E chora diante da escrita materializada, diante do que valora profissionalmente, ou seja, a aprendizagem pelo outro, com o outro: *obrigada professora Gracielle Lyra por esse momento, onde escrevo o que está em minha memória e em meu coração*. Chora pela provocação extraescolar de voltar-se novamente para si, mediante a vivência da produção de um segundo memorial, e dar sentidos outros constituídos por parcerias com pessoas de esferas múltiplas a que teve acesso no tempo universitário e fora dele. Tempo de um *eu com o(s) outro(s)* (docentes, colegas, crianças, autores etc.).

Isso aponta que há movimento no evento da escrita e leitura desse memorial e, entre idas e vindas, os sentidos vão se constituindo em outros sentidos, tanto que, em último fôlego, valeu-se de um recurso retórico, P.S. (*post scriptum*), para não lhe deixar escapar a avaliação de uma relação interpessoal positiva que teve em tempo de academia. Esse recurso, “P.S.”, é comum em cartas, mensagens, ou qualquer outro gênero discursivo (digital ou não) quando se quer adicionar informações que tinham sido esquecidas. Nesse memorial, entretanto, não são informações esquecidas, mas um efeito de sentido que a leitura provocou na autora, que optou por não alterar o texto, mas fazer um *post scriptum*, ou seja, explorar este recurso retórico para expressar juízo de valor com certo colorido poético. Como afirma Bakhtin (2003, p. 292): “[...] a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto”.

Os excertos recortados dos memoriais de Marina, Ane, Luciana, Alexandra, Leonardo e Daiane, expostos acima, indicaram a presença de interlocutores diversificados, e a forma como se dirigiam ao interlocutor real e imediato, ora afastando-se, ora demonstrando intimidade e afeto. Ponzio (2020) nos acautela, na leitura-escuta dos memoriais (minha, do outro, de outros) sobre o surgimento de novos sentidos; isso ocorre porque o tempo da memória, diferente do tempo de recordar, não é o tempo da vivência em presença, do eu com outros, mas do eu em

um novo cronotopo, e, com base nesse novo cronotopo, novos sentidos são atribuídos ao que foi vivido. Já o tempo de recordar:

[...] é o tempo que sai da presença, do poder do sujeito, é o tempo que se constitui na experiência da ausência de outros, da sua ausência já em presença, que é a sua alteridade material e irreduzível. O tempo do recordar é o tempo da inquietude provocada pela relação com outros, uma relação sem possibilidade co-presença, de simetria, de com-posição no mundo, de conjunto, de reunião de comunalidade no ser, uma relação que é, todavia, envolvimento e não indiferença.

[...]

O recordar não pertence ao sujeito. Ele não o detém, não tem sobre ele o controle, não tem sobre ele nenhum poder de decisão. O recordar lhe vem, lhe sucede, lhe é provocado.

[...]

O recordar é provocado pelo outro do sujeito, pelo outro que, como “mundo externo”, o sujeito busca determinar enquanto ser, enquanto isto ou aquilo [...]

Mas provocações de fora do mundo do sujeito sobre quem, sobre o quê? A provocação do recordar não acontece sobre o sujeito. Ainda um outro dele recebe tal provocação: o “seu” corpo, outro em relação ao sujeito, à consciência, à sua memória domesticada, selecionada, filtrada, acomodada; outro em relação à memória da narração que o sujeito construiu e com a qual delimitou a sua identidade, a sua imagem a exibir, a sua fisionomia com a qual se faz reconhecer, seu papel a recitar.

[...]

O sujeito a quem acontece o recordar não é o sujeito só, mas o sujeito em relação aos outros. (PONZIO, 2020, p. 278-279)

A constituição do sujeito se dá na relação com o outro, no diálogo em seu sentido amplo; na produção de um enunciado o outro tem um papel ativo – isso vimos insistindo como fundamento da teoria do dialogismo do Círculo de Bakhtin, mas cabe repisar por outro ângulo:

O discurso falado vivo está voltado de modo imediato e grosseiro para a futura palavra-resposta: provoca a resposta, antecipa-a e constrói-se voltado para ela. Formando-se num clima do já dito, o discurso é ao mesmo tempo determinado pelo ainda não dito, mas que pode ser forçado e antecipado pelo discurso responsivo. Assim acontece em qualquer diálogo vivo. (BAKHTIN, 2015, p. 52-53).

Estas são questões que instigam pensar sobre as vozes trazidas pelos sujeitos, sejam elas expressas na condição de acadêmicos ou como profissionais do magistério. É certo que em cada posição situada o sujeito irá marcar posição em relação a seu(s) interlocutor(es), a quem dirige(m) seus enunciados nesse gênero discursivo autobiográfico, cuja nota é a memória, o registro da vida. Essa circunstância impulsiona o olhar interessado para os enunciados proferidos, ávido por reconhecer vozes presentes no acervo de textos memorialistas da pesquisa.

Seguindo este mesmo fio, trago blocos com proximidade de sentidos, representativos dos memoriais de 2021, da diversidade de interlocutores (vozes), de Ieda, Andreia, Manoela e Poliana. Convém abrir espaço para perguntar: que vozes, nesse novo cronotopo, esse público

que escreve narrativas memorialísticas traz, mediante posicionamentos, (re)apreciações com traços sobre conhecimento, valores e práticas laborais envolvendo o ato da pedagogia?

Ieda reporta-se a uma colega de classe no que diz respeito aos laços afetivos durante sua narrativa:

Deixo registrada minha homenagem a minha querida amiga (nome da amiga) que fez parte do meu crescimento pessoal e acadêmico, sou grata a todos os momentos que passamos na graduação e fora dela. (Ieda, 2021)

Soma-se a esta força da afetividade ao outro (colega de turma) o outro-para mim, a manifestação. A amiga a que Ieda se refere faleceu no decorrer do curso (sétimo semestre); pude acompanhar a amizade das duas, no decorrer da disciplina que ministrei. Ieda entrou em contato comigo no ano posterior (eu não lecionava mais naquela universidade), a fim de comunicar-me o ocorrido. Sucede que, mesmo sabendo que a amiga (outro-para-mim) não poderia ler o que ela escreveu, alude: *Deixo registrado minha homenagem*. Ieda, com esse seu ato, assume uma posição de agradecimento e faz questão de deixar isso registrado nesse documento, sua escrita de memórias, uma vez que sua interlocutora real tinha conhecimento do fato ocorrido e dos laços afetivos entre elas. A voz do outro (amiga que faleceu) entonada pela força de sua própria voz, desvela-se por meio do registro de agradecimento.

Andreia (2021), assim como os demais, reporta-se a diferentes interlocutores; entretanto, diferentemente de Ieda – que valoriza a voz da colega de turma, que marcou positivamente sua trajetória escolar quanto ao crescimento *pessoal e acadêmico* –, demonstra uma inquietude provocada pela relação com o outro (PONZIO, 2020), conforme enuncia em seu memorial:

Nesse retorno as aulas remotas ou presenciais com atendimento diferenciado, tenho ouvido algumas falas de professores que me preocupam um pouco pela falta de empatia com o outro, com a falta de compromisso em se doar em realmente, fazer o seu papel transformador dentro da escola; muitos alegam [professores] que já fazem além do que é pedido só que esquecem que estamos vivendo um momento atípico [pandemia] em que a principal função do professor hoje é acolher acalantar, trabalhar as emoções de um ano difícil pra todos com perdas de vidas, famílias, emprego dos pais... e ouço colegas dizendo “como vou colar a folhinha (xerox) das atividades?” Ah não, me poupe, não me envergonhe por isso!!!! (Andreia, 2021)

Diferentes vozes sociais estão no diálogo, e ela assume uma posição axiológica frente aos ditos estabelecendo uma discussão cultural sobre as ações pedagógicas em tempos de pandemia. Ela responde ao já dito assumindo uma posição contrária à dos colegas de trabalho,

pois destaca a função do professor hoje, o que parece não fazer parte de sua esfera escolar. Andreia resgata a voz do outro e produz um discurso reportado como se fosse o outro falando. “O “discurso alheio” é o *discurso dentro do discurso*, o enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também o *discurso sobre o discurso*, o enunciado *sobre o enunciado*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 249, grifos do autor).

Miremos outro enunciado de Andreia (2021), juntamente com os de Manoela (2021) e Poliana (2021), que, ao dirigirem-se a interlocutores diversificados, posicionam-se responsabilmente diante do dito:

[...] 2021

Começa, de certa forma, frustrante; um processo seletivo na área da educação que não traz em seu edital o item BNCC³⁵, é frustrante!! Traz os PCNs³⁶ que já tiveram sua vez, mas a atualidade que nos dá as diretrizes de bons planejamentos, NADA como se não existisse. Se já temos professores/pedagogos despreparados ou que pararam no tempo por suas práticas que deram certo no passado, sem um bom estudo e um ‘empurrãozinho’, o que será da educação neste país? (outra situação triste que prefiro não comentar). (Andreia, 2021)

Estou um pouco apreensiva diante a situação em que vivemos em todos os sentidos, e muito preocupada com este ano letivo, no que diz respeito de como ele será conduzido pelas escolas e órgãos responsáveis e também com este desafio que o professor encontra ao se deparar com a realidade agora do ensino híbrido, bem como a dificuldade que o professor vem tendo ao longo do tempo para entrar no mercado de trabalho, sendo que depende além de fazer e passar em seletivo ou concursos para poder atuar. (Manoela, 2021)

Percebo e sei que existem professores que conseguem vagas através de cargos comissionados ou através do nepotismo, sei que na teoria esse tipo de conduta é crime, todavia na prática não funciona no nosso país. Sou convicta que conseguirei minha vaga através de meu próprio mérito[...] (Poliana, 2021)

Andreia dialoga com seu interlocutor, não o nomeia, mas o presume, faz um desabafo em crítica, demonstra sua indignação diante de um concurso que traz em seu conteúdo de prova um documento que não está mais em vigência, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Embora se trate de um documento importante do acervo educacional, o que deixou Andreia frustrada, conforme assinala duplamente em seu enunciado, foi o fato de somente este

³⁵ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento norteador que foi aprovado e está em vigor desde o ano de 2018; detalha as competências essenciais que alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica em todo o território Nacional.

³⁶ Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram lançados em 1997; trata-se de conjunto de materiais para consulta dos professores, um referencial para a educação no Ensino Fundamental em todo o País.

documento ter sido solicitado no edital como conteúdo para a prova. O uso da palavra NADA indica, por um lado, a abstração do documento que está vigente, a Base Nacional Comum Curricular; por outro, revela a indignação ao escrever com letra maiúscula, como se estivesse gritando, dando a essa palavra um colorido expressivo que indica um vazio, uma lacuna. Outro fato que motivou o desabafo da estudante é que a BNCC foi o documento estudado e cobrado pelos professores no último semestre da graduação, por ocasião da elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, situação que também foi citada na fala de Ieda (2021), e recuperada por mim, a fim de compreender o desabafo em crítica de Andreia (2021):

Professora (nome da professora) é a professora encarregada de nos orientar nessa etapa final. Começamos os preparativos para elaborar oficinas pedagógicas para as alunas do magistério, foco principal na BNCC.

Aproximando o desabafo (crítica) de Andreia da afirmação de Ieda, de que o último semestre de graduação teve como objetivo o estudo da *BNCC*, elas reforçam que seu descontentamento com o conteúdo solicitado para prestar a prova de concurso se deu, entre tantos fatores, pelo fato de não poder demonstrar, no almejado concurso público, a aprendizagem recém-adquirida no curso de graduação. Há uma construção de sentido acerca do que deve estar incluído em uma prova de concurso, discurso que circula na esfera acadêmica na formação de professores, que inclui os documentos oficiais, levando o graduando a selecionar o que deve ser exigido em uma avaliação de concurso para o ingresso na docência. Andreia esteve imersa nesse discurso e sua posição foi de indignação porque os discursos da esfera acadêmica e de elaboração do concurso não coincidiram. A indignação de Andreia é dirigida ao outro – no caso do processo seletivo, ao outro responsável pela elaboração da prova (gestores públicos); a valoração do outro-para-mim aponta para o repúdio e a indignação, desejo de ser e fazer diferente dele.

Manoela se situa em um tempo de pandemia (2021) que a deixa apreensiva e preocupada com ela e também com o outro; entre os aspectos citados, está o ensino híbrido: [...] e também com este desafio que o professor encontra ao se deparar com a realidade agora do ensino híbrido. Que sentidos são evocados por essa professora recém-formada que foi aluna no sistema de ensino híbrido? Ieda tem uma memória construída sobre o ensino híbrido, sua preocupação nasce da experiência. Como afirma Volóchinov (2017, p. 228), “Em sua essência o tema deste é individual e irrepitível como o próprio enunciado. Ele expressa a situação histórica concreta que gerou o enunciado”. Outro ponto relevante no discurso de Manoela,

semelhante ao de Andreia, é a preocupação com os rumos do ano letivo seguinte; na voz dela: *no que diz respeito de como ele será conduzido pelas escolas e órgãos responsáveis*. Manoela, além de preocupar-se com a situação do outro de si, quando menciona o ensino híbrido, mostra-se apreensiva por não saber como o poder público orientaria as escolas nesse ano pós-pandemia. Vale salientar que esses memoriais se referem ao mês de fevereiro de 2021; o início do ano letivo estava batendo à porta e, pelo que vimos no enunciado de Manoela, os professores ainda não tinham sido orientados sobre como proceder, eis o motivo de sua aflição.

A formas de ingresso no mercado de trabalho são mencionadas nos enunciados expostos acima de Andreia (processo seletivo), Manoela (seletivo ou concursos) e Poliana (vagas). Se, de um lado, Manoela destaca a condição de passar em seletivo ou concursos para poder atuar, de outro lado Andreia e Poliana tecem críticas ao sistema de ingresso que algumas vezes precisam de *um “empurrãozinho”* ou são realizados *através do nepotismo*. As respectivas menções, feitas por Andreia, Manoela e Poliana, manifestam o agir responsável no existir do evento, que demanda atitudes responsivas do eu-para-mim, do eu-para-o-outro e do outro-para-mim. Retomando Bakhtin (2010, p. 117):

A vida pode ser compreendida pela consciência somente na responsabilidade concreta. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral. Só se pode compreender a vida como evento, e não como ser-dado. Separada da responsabilidade, a vida não pode ter uma filosofia; ela seria, por princípio, fortuita e privada de fundamentos.

O agir ético, responsável, requer presença ativa e não indiferente, exige posicionamento – foi o que fizeram Andreia, Manoela e Poliana quando criticaram o concurso público, a situação dos professores e o nepotismo, posicionando-se em relação a eles, demonstrando compromisso com o outro e com a profissão que escolheram. O ato ético na escrita do memorial das futuras professoras também passa por outra questão importante: elas, no momento da escrita, sabiam que escreviam para fins de pesquisa, assinaram um termo de consentimento para sua divulgação e, por certo, desejam que suas palavras cheguem ao interlocutor destinado (gestores públicos responsáveis por contratar elaboradores de provas de concurso).

Quanto a isso, a Bakhtin (2010) ressalta que é na responsabilidade e responsividade que se funda a unidade do ato ético:

dois mundos se confrontam, dois mundos absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida (este é o único

mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla, vive e morre) – o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato realmente, irrepetivelmente, ocorre, tem lugar. O ato da atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepetível da vida que se vive, mas não há um plano unitário e único em que as duas faces se determinem reciprocamente em relação a uma unidade única. Somente o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir esta unidade única; tudo o que é teórico ou estético deve ser determinado como o momento do evento singular do existir, embora não mais, é claro, em termos teóricos e estéticos. (BAKHTIN, 2010, p. 43)

Bakhtin auxilia na compreensão dos atos dos autores memorialistas afirmando que todos os atos do homem respondem a outros atos, a partir dos quais outros também responderão. A ética resulta da responsabilidade. Para o autor, não é possível estar em um lugar e não estar, ao mesmo tempo, julgando deste posto não haver consequências. Agimos o tempo todo, pois [naquele momento] somente um *eu* preenche aquele espaço singular. Os atos devem ser responsáveis diante dos outros.

Caminhei até aqui com o desejo de apresentar os autores memorialistas, analisar seus interlocutores e depreender a diversidade de vozes nos escritos, além de compreender a posição sujeito ocupada por eles. No entanto, cabe uma ressalva. Nesse movimento de escuta-ataenta para recortar enunciados sobre a apresentação pessoal dos participantes da pesquisa, reportado anteriormente, uma voz masculina única salta desses escritos, evidenciando apenas um autor desse sexo. Embora a questão de gênero social não seja objeto deste estudo – ainda que pudesse ganhar contornos interessantes na pesquisa –, este cenário possibilita refletir o quanto a profissão de professora ou de professor do Ensino Básico dos anos iniciais tem predominância de mulheres. Esse fato, no entanto, não é aleatório, mas possivelmente resquício de vozes do passado (memória coletiva) advindas do processo histórico da profissão magisterial, voltada aos anos iniciais do Ensino Básico. Trago para cotejo os estudos de Tanuri (2000, p. 66) sobre a pesquisa em que elegeu como tema a História da Formação de Professores³⁷, no tocante à entrada das mulheres no chamado Curso Normal:

Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a coeducação [...]. A ideia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o *prolongamento de seu papel de mãe* e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos. [...] De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as *funções domésticas da mulher*, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua

³⁷ Meu intuito não é abordar a discussão específica sobre a História da Profissionalização Docente, fiz apenas um recorte para dialogar sobre a feminilização aparente nos sujeitos da pesquisa. Sobre a história da profissionalização docente consultar, por exemplo, Gatti (2014); Saviani (2005); Freitas; (2002); Nóvoa (1992, 1995, 1997), Marques (2000), para ficar em poucos exemplos.

profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. (TANURI, 2000, p. 66, grifos meus)

Em decorrência desse fato histórico inicial, que marca a entrada das mulheres no magistério, a docência passa a ser confundida como extensão da maternidade e do lar. Essas vozes que, em pleno século XXI, esperava-se que estivessem totalmente superadas, só o estão parcialmente, pois ainda marcam a memória coletiva de um jovem público, como assinalam excertos dos memoriais de Andreia e Manoela:

Diferente da maioria, cursei o magistério não pela identificação com crianças, mas pela necessidade de conhecimento e metodologia para se trabalhar com crianças na igreja.

A Pedagogia vem como complemento do caminho profissional que escolhi para seguir; gostei, me identifiquei com a profissão, trabalho a 6 anos com anos iniciais e tenho a necessidade de busca constante para um bom desempenho profissional. (Andreia, 2018).

Depois de algum tempo no curso, descobri que a pedagogia é mais que gostar de crianças. (Manoela, 2018)

Andreia enuncia que: *Diferente da maioria*, não escolheu cursar o magistério porque gostava, ou melhor, porque se identificava com crianças; ela rompe com a memória coletiva, advinda da voz da história da profissionalização docente, que aproximava as tarefas domésticas, mais precisamente o cuidado com os filhos, da função magisterial, mas indica que ainda existe essa polarização de vozes, quando afirma que é diferente da maioria. Andreia sinaliza que fez tal escolha para ter conhecimento e aprender metodologias para trabalhar com crianças, a princípio na igreja. Manifesta uma fissura relativamente à memória social, justamente por compreender que, para trabalhar com crianças, independentemente da esfera (escolar ou religiosa), é necessário conhecimento e metodologia. Os conhecimentos adquiridos no curso técnico de Magistério foram mobilizados para a escolha da continuidade aos estudos em um curso de graduação: *A Pedagogia vem como complemento do caminho profissional que escolhi para seguir; gostei, me identifiquei com a profissão.*

Andreia (2018) valora o conhecimento e a aprendizagem de metodologias para o exercício da profissão. Já Manoela aponta essa superação no movimento temporal no curso; foi ali que os sentidos sobre ser pedagoga se alteraram e ela chega à metade dele compreendendo

que a *pedagogia é mais que gostar de crianças*. No discurso de Manoela subentende-se que não basta gostar de crianças para ser professor; mesmo que ela rompa com esse conceito romantizado e nada coerente com a realidade, aponta que ele esteve presente até aquele momento. Os sentidos sobre ser pedagoga se alteram no diálogo com as vozes que circulam na esfera acadêmica, fissurando a memória coletiva sobre ser professora construído historicamente, estando abertos a novas possibilidades de compreensão.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o censo escolar 2020 (BRASIL, 2020) apurou que na educação infantil brasileira atuam 593 mil docentes: 96,4% do sexo feminino e 3,6% do sexo masculino. No Ensino Fundamental atuam 1.378.812 docentes. Nos anos iniciais, 88,1% são do sexo feminino e 11,9% do sexo masculino. Esta estatística indica que o magistério, em especial na educação infantil e anos iniciais, ainda é composto praticamente por mulheres. Em que pese haver controvérsias, entendemos que a perspectiva do gênero é um aspecto importante e deve ser considerado na compreensão das relações que se constituem entre professores e alunos no contexto escolar. Além disso, este é um aspecto importante para futuras definições de políticas públicas, considerando aspectos econômicos e de valorização do magistério, bem como a quebra de paradigmas sobre o lugar do homem e da mulher nos anos iniciais e dos finais da educação básica.

Cabe questionar: como romper com esta corrente de pensamento, essa memória coletiva que, se não permanece majoritariamente, se faz presente em muitos dos rumos profissionais? Esta é uma questão importante para as pautas do magistério, que, a meu ver, permanecem um tanto silenciadas, porém sobressaem na memória das autoras memorialistas, em escrutínio. Trago na sequência o enunciado representativo de uma acadêmica que também ocupa a posição de mãe; ela aponta superação, mas também marca em sua fala o esforço empreendido pelas mulheres que têm filhos, trabalham fora e em casa para cursar graduação.

Das 12 mulheres participantes da pesquisa duas não tinham filhos, as demais se dividiam entre casa, trabalho e estudo. Muitas vezes, no tempo em que ministrei aulas à turma, chegavam exaustas em sala de aula. O enunciado de Poliana, ainda que traga a singularidade dos sentidos construídos por ela em seu contexto sócio-histórico, destaca forças centrípetas³⁸

³⁸ Clark e Holquist (2004, p. 35) destacam que no âmago da obra de Bakhtin “há um reconhecimento da existência como uma atividade incessante, uma enorme energia, que está constantemente no processo de ser produzida pelas próprias forças por ela impulsionadas. Tal energia pode ser concebida como um campo de força criado pelo embate ininterrupto entre forças centrífugas, que se empenham em manter coisas variadas, separadas, apartadas, diferenciadas umas das outras, e centrípetas, que se empenham em manter as coisas juntas, unificadas, iguais. As forças centrífugas compelem ao movimento, ao devir e à história; elas aspiram à mudança e à vida nova. As forças centrípetas exigem estase, resistem ao devir, abominam a história e desejam a quieta mesmice da morte”.

que monologizam o discurso sobre ser mulher, estudar e trabalhar; no entanto, ela aponta indícios de rompimento no discurso dessa corrente sobre a profissão.

Confesso que algumas noites precisei levar meus dois filhos para a sala de aula, pois não tinha com quem deixar, devido a disciplina de Prática Docente ser presencial uma vez por semana. Era difícil prestar atenção nas aulas e cuidar deles ao mesmo tempo, e também tinha o receio de atrapalhar meus colegas, mas em nenhum momento pensei em desistir.

Recordo-me que associar trabalho, tarefas domésticas, filhos e estudo eram muito exaustivos, porém estava decidida a ser pedagoga. (Poliana, 2018)

Poliana se manifesta pelo uso de certa semântica expressiva das adversidades por que passou em sua vida (existência real), nesse grande tempo da vida real, e valora seu enfado mediante o uso dos termos *trabalho/exaustivos*. Olhemos primeiramente para a definição que consta em um dos dicionários brasileiros: *exaustivo* é aquilo que “fatiga em extremo (jornada exaustiva)” (CALDAS AULETE, 2022). O significado já traz uma potencialidade para a realização do tema, mas, como a palavra não pertence à língua, pois “atua como expressão valorativa do homem individual” (BAKHTIN, 2003, p. 294), depreendi que a exaustão está na associação de muitas tarefas que poderiam ser impeditivas para a decisão de se tornar professora. Apesar desse cenário, ela decidiu romper com certa cultura social entranhada em seus poros e seguir em frente em seu propósito de ter uma profissão, mesmo à custa de um sobre-esforço seu.

Os autores memorialistas, com exceção de dois, se dividiam entre a condição de discente e de docente: no período diurno lecionavam, pois mesmo sem a graduação completa já exerciam a profissão, e no período noturno eram alunos, subentendendo-se a necessidade de trabalhar para custear o curso de graduação. Trago como exemplo o recorte do enunciado de Daiane (2018): *Então eu estava trabalhando 40 horas em duas escolas, estudando e fazendo estágio longe de casa, não foi um período fácil.*

Os enunciados representativos de Poliana (2018) e Daiane (2018) dialogam com os estudos de Arroyo (2013) sobre o aprendizado do ofício de mestre³⁹:

³⁹ Arroyo (2013), na obra *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*, justifica sua escolha pelo termo ofício de mestre dizendo: “Escolhi intencionalmente o termo “ofício de mestre” porque nos remete a nossa memória. [...] O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente de traços bem definidos. Os mestres de ofício carregavam o orgulho de sua maestria. Inquietações e vontades tão parecidas são manifestas no conjunto de lutas da categoria docente” (ARROYO, 2013, p.18, destaque do autor).

Alunos e alunas das escolas normais e dos cursos de licenciatura e pedagogia estudam e trabalham. Por vezes, essa trajetória vem desde o ensino fundamental [...] essa condição afeta as possibilidades de dedicação ao estudo, de tempos livres, de contato com a cultura acadêmica e extra acadêmica (ARROYO, 2013, p.127)

Observa-se, nos enunciados dos estudantes, reforçados acima pela pesquisa realizada por Arroyo, a dificuldade em conciliar estudo, trabalho, filhos, um esforço empreendido para ter uma profissão, o que muitas vezes inviabiliza a dedicação aos estudos. No caso dos memorialistas, quando enunciaram do lugar de acadêmicos, a situação financeira para ingressar no curso foi um aspecto evocado por muitos, de modo explícito ou implícito. Trago alguns recortes das falas de Ieda, Ane e Luciana, que relatam as condições pessoais para o ingresso no ensino superior.

[...] no terceiro e último [ano] eu estava passando por muitas dificuldades, meu pai tinha falecido o que me deixou bem desnorteada e a tristeza de que eu não poderia continuar estudando pois me formaria e não tinha condições de pagar uma faculdade. (Ieda, 2018).

[...] trabalhei por dois anos como monitora de brinquedo, até ganhar uma promoção dentro da empresa e mudar de setor. Passei a trabalhar na bilheteria do parque, o salário aumentou, e em seguida já pensei em fazer faculdade. (Ane, 2018)

Resolvi começar o curso de Pedagogia na (nome da Universidade) que era o que eu podia pagar. (Luciana, 2018)

No bloco de enunciados selecionados acima Ieda, Ane, e Luciana destacam as dificuldades financeiras para o ingresso e permanência no ensino superior. Para Ieda e Ane a situação financeira é a condição principal para a escolha profissional. Embora saibamos que todas cursaram Pedagogia, apenas Luciana explicita, pelas escolhas na produção de seu enunciado, uma semântica valorativa que reflete a realidade social brasileira quanto ao acesso ao ensino universitário para aqueles que são afetadas por políticas públicas discriminativas.

A história da profissionalização docente se mistura com a trajetória pessoal, familiar, social e, no caso do curso de pedagogia, com as tensões particulares da condição de ser mulher em nossa sociedade. A vida de estudante cruza com a profissão e se complexifica nela. Seguindo por esse fio, ilustro com uma situação que considero importante, relacionada aos enfrentamentos dos acadêmicos em busca de sua formação inicial e continuada.

Na região sul de Santa Catarina, espaço geográfico de residência dos estudantes desta pesquisa, as únicas universidades públicas que ofertavam o curso de Pedagogia estavam localizadas: uma na capital do Estado, a 120 km de distância, e outra a 40 km de distância, o

Instituto Federal de Camboriú. Nesses dois espaços formativos, os cursos são presenciais, com aulas em turnos diversificados (matutino, vespertino e noturno), o que se torna impeditivo a muitos acadêmicos, que, como visto no caso das pessoas envolvidas na pesquisa, têm de se dividir entre escola, trabalho e atividades domésticas.

Aproximando-me do que expõem Ieda, Ane, e Luciana da experiência pessoal que tenho como professora formadora de professores, tomo a liberdade de mencionar, em breve comentário, algo ocorrido em sala de aula com uma turma de estudantes de Pedagogia no ano de 2018. Na ocasião, exemplificava para aquele público uma situação que envolvia a cidade de Florianópolis, todavia percebi que os alunos não conheciam a cidade, capital do Estado em que, à época, residiam. Faço essa observação para refletirmos sobre o que os acadêmicos enfrentam para se tornarem professores. Falava-se sobre acesso a instituições públicas, o que levava a mencionar, necessariamente, a Universidade Federal de Santa Catarina. Causou impacto saber que no rol das dificuldades estava até mesmo a possibilidade de, como cidadãos, conhecerem a Ilha de Santa Catarina, que possui patrimônio histórico inigualável; por essa razão, muitas das escolas públicas e particulares do Ensino Básico da região costumam levar seus estudantes para conhecer esse legado cultural. Há muitas vozes da esfera social e econômica permeando o discurso escrito dos sujeitos da pesquisa sobre o ingresso na profissão para a docência, e, por certo também, com determinação na aprendizagem da profissão. Diante disso, seguirei evidenciando enunciados que apontam a voz da família, pois nos interessa compreendê-la, como venho ressaltando.

4.2 MEMÓRIA FIGURADA – IMAGENS E SENTIDOS

Os memorialistas, com exceção de dois, iniciaram sua escrita evidenciando a voz da família (o-outro-para-mim). Esses dois, como exceção, mencionaram aspectos familiares ao longo dos memoriais, portanto todos os estudantes, em algum momento, tocam nesse ponto em seus memoriais. Alguns memorialistas, ao configurarem a narrativa, mobilizaram a imagem construída sobre suas famílias na infância, estabelecendo relação com a vida escolar, não iniciando a narrativa pelo ingresso na escola, como seria o esperado diante do enunciado da atividade. Outros seguiram o protocolo explicitado pelo orientador da atividade.

As autoras Ane, Daiane, Ieda e Luciana trazem o tema da família situando-o em enunciados que a valoram como fator decisivo no ciclo escolar experienciado. Fazem isso da posição que ocupam em outro cronotopo, o da academia universitária – portanto, não mais do lugar e tempo da criança, mas do adulto no processo de aprendizagem da docência. O olhar

exotópico dos sujeitos expõe o lugar de importância que os pais têm na constituição desses indivíduos como sujeitos que continuaram seu processo formativo em trajetória institucional.

Minha mãe é brasileira (nome da mãe) e meu pai (nome do pai) descendente de alemão, ambos não tiveram a oportunidade de estudar, e não conseguiram completar o primário, mas são pessoas que possuem uma bagagem cultural muito rica e sempre incentivaram os filhos a estudarem. [...] meus pais sempre me incentivaram a estudar [...] (Ane, 2018).

[...] minha mãe apesar de ter estudado somente até o 4º ano do ensino fundamental sempre me estimulou a ler e escrever desde muito cedo, me dava livros de histórias infantis (os quais eu amava), lousa, giz, caderno, e com todas essas ferramentas eu ia desenvolvendo o gosto pelos estudos (Daiane, 2018).

[...] em casa eu tinha o incentivo constante da minha mãe que era extremamente atenta e sempre cobrava os deveres de casa (Ieda, 2018).

Meu pai também sempre foi muito presente na vida de todos os filhos em relação a vida escolar. Fazia questão de ir a todas as reuniões, mandava bilhetes, perguntando como estávamos de comportamento e nas disciplinas, Deus me livre se a gente tirasse uma nota vermelha. Tanto meu pai como minha mãe estudaram até a segunda série, sabiam ler e escrever precariamente, mas ele sempre enfatizava a importância dos estudos para que tivéssemos uma vida melhor. Ele dizia: sem estudos a gente não é nada. E até falecer ele continuou acompanhando nossos passos na escola. Pensa eu uma adolescente no terceiro ano do ensino médio e meu pai ia na porta da minha sala perguntar pra professora como eu estava nos estudos. Eu queria morrer Rrsrsrs. Mas hoje agradeço muito a preocupação dele conosco e procuro acompanhar e incentivar minha filha do mesmo jeito que fui acompanhada e incentivada por ele. (Luciana, 2018).

Nos quatro enunciados expressos pelas diferentes acadêmicas há similitude quanto aos sentidos atribuídos à força valorativa da esfera íntima (no caso, os pais) no que corresponde aos estudos. Como visto, os pais de Ane e Luciana e a mãe de Daiane cursaram o ensino fundamental parcialmente (anos iniciais deste nível de ensino). A essa informação as memorialistas incluem um articulador de oposição (*mas* e *apesar de*), cuja posição nos enunciados indicam ausência (falta de prosseguimento dos estudos), com sentido de presença (de valor aos estudos; sua continuidade). Como diz Bakhtin (2003, p. 290), “as palavras não são de ninguém, em si nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes”. Outros termos como *incentivo*, *estímulo*, *cobrava*, *preocupação* alinham-se ao dito acima, no que corresponde à semântica valorativa – na interação entre pais e filhas, o encorajamento aos estudos). Esse fator se estende à escola na fala de Luciana, ao dizer que seu pai participava das reuniões e se comunicava

(bilhete) com a escola para informar-se sobre o aproveitamento dos filhos, indicando circulação entre essas duas esferas, de foro íntimo e público (família/escola), e a construção de sentidos do papel da família no tocante à escola. No tempo de Luciana como estudante havia um pai *muito* presente, o que reverbera em sua posição de mãe que acompanha e incentiva a filha. Os sentidos se renovam na esteira do tempo, na voz de Bakhtin (2003, p. 410); “em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.”

Luciana traz, em discurso reportado, a fala do pai: *sem estudo a gente não é nada*. Aqui cabe um parêntese para uma pergunta: esta fala é do pai de Luciana? Ou se trata de uma voz da memória coletiva? Um enunciado carrega em si experiências discursivas anteriores, sua, de outro, de outros (memória da palavra), visto que: “O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para os discursos do outro sobre ele” (BAKHTIN, 2003, p. 300).

Assumindo essa assertiva de Bakhtin, o dito (fala) do pai em enunciado trazido por Luciana é discurso dela, do pai, de certa corrente social de pensamento, isto é, de todos que valoram o estudo como condição para *deixar de ser nada* pelo estudo, em uma sociedade que vem se constituindo de modo a invisibilizar pessoas sem acesso ao ensino institucionalizado, pelo modo como vêm sendo propostas políticas públicas pouco ou *nada democráticas* (aqui assumindo a tonalidade semântica do *nada* enunciado por Luciana em voz do pai – e de outros, bem sabemos).

Não posso deixar de mencionar que, no enunciado de Luciana, há uma ocorrência de riso: *Eu queria morrer Rrsrsrs*; ela manifesta um efeito valorativo e emocional em relação ao seu dizer, expressa o riso, utilizando-se de uma linguagem das redes sociais. O riso na fala de Luciana foi o signo ideológico escolhido por ela e mobilizado em função do interlocutor, como se desejasse dar uma explicação sobre o que enuncia relativamente à atitude de seu pai. De acordo com Bakhtin (2008, p. 57) “[...] o riso tem um profundo valor de concepção do mundo, é uma das formas capitais pelas quais se exprime a verdade sobre o mundo na sua totalidade, sobre a história, sobre o homem [...]”; diante disso, o riso mencionado por Luciana expressa uma leitura crítica sobre ela mesma, se opondo a sua própria atitude quando adolescente: é o riso de oposição ao sério. Volóchinov (2017, p. 97-98) alude a que:

[...] A consciência se forma e se realiza no material sógnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sógnica de uma coletividade [...].

No enunciado Luciana revela-se ao outro e, ao revelar-se, toma consciência de si, sinaliza para visão de mundo. Nossas palavras não seguem impunes ao serem proferidas. Questão de consciência, diz Bakhtin (2003), porque “Não é outro *homem* que permanece objeto da minha consciência, é outra consciência no gozo dos plenos direitos que está ao lado da minha e só em relação à qual minha própria consciência pode existir.” (BAKHTIN, 2003, p. 343, grifo do autor).

Cabem, pois, na complexidade das formulações afirmadas, negadas ou criadas no encontro interlocutivo da cadeia da comunicação discursiva humana, atitudes responsivas diante do que se torna ressonâncias dialógicas fomentadas na interseção de consciências singulares. Poliana, por seu turno, também deixa marcas em seu memorial sobre a importância da família no processo escolar do outro (da criança-outra); pode-se observar, na fala abaixo, quando faz apreciação sobre episódio ocorrido entre sua professora do ensino fundamental e um colega de classe:

No terceiro ano me marcou profundamente as atitudes da professora (nome da professora). Ela gritava durante as aulas, e agredia um aluno que sentava no fundo da sala o nome dele era (nome do aluno). Eu não entendia o porquê de ela bater no menino, mas acredito que ele tinha dificuldades de aprendizagem. O único momento em que ela (professora) demonstrou um pouco de compaixão por aquele menino foi num dia de inverno que fazia muito frio. Esse aluno estava sem blusa e ela conseguiu uma blusa para ele. Nesse momento eu entendi que o que faltava para ele era afeto, carinho e até uma família presente quem sabe (Poliana 2018).

Ao olhar para o episódio relatado por Poliana⁴⁰, do tempo de sua infância, não estando mais situada no cronotopo da infância, mas como estudante de pedagogia, deixa perceber como valor, nessa retrospectiva, que o aluno sobre o qual comentava precisava de uma família. Desse lugar que ora ocupa, ela avalia a atitude de sua docente e traz à tona o que valora hoje, a afetividade na escola e na família como componentes substancial para os estudantes seguirem o percurso escolar.

⁴⁰ - Faz-se necessário salientar que analisei o enunciado de Poliana tendo em vista o foco dessa pesquisa. Mesmo que o objetivo da investigação não esteja voltado à temática sobre violência no espaço escolar, embora tal tema pudesse trazer contornos outros à pesquisa, não posso me omitir diante da gravidade apontada pela vivência narrada pela memorialista. Pontuo a necessidade do amplo diálogo sobre o assunto nos espaços de formação de professores. Saliento, ainda, que a memorialista teve confiança nos seus interlocutores (pesquisadora e leitores), ao relatar o vivido com seu professor da infância, mesmo que no momento da escrita de seu memorial não tenha se posicionado criticamente perante o enunciado por ela como profissional em formação e, posteriormente, formado (memoriais de 2018 e 2021). Confirmo minha indignação para tais comportamentos porque primo por uma escola onde a ética profissional, da não indiferença ao outro, seja o fio condutor dos nossos atos docentes.

A posição avaliativa de Poliana (2018) é voz que se soma às vozes de outros colegas, alcançando experiências que são trazidas para os memoriais, particularmente quanto ao tempo em que estão em período do *aprender a ensinar* pela experiência do *exercício da docência*, no estágio supervisionado. É o caso de Luciana, que, ao relatar a experiência sobre seu primeiro estágio (sexto período), em outro momento da realidade, investe novamente na importância da família quanto ao rumo escolar dos filhos. O enunciado, em recorte na voz de Luciana, exemplifica:

[Há] *Pais que não acompanham, não ajudam, nem incentivam seus filhos na escola, sequer olham os cadernos.* (Luciana, 2018)

O que venho expondo pelos enunciados de Poliana e Luciana certifica o que nos diz Bakhtin: “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 297, grifo do autor). Os indivíduos enunciam a partir do que vivenciam e vivenciaram, se apoiam no que já foi dito, (res)significam porque valoram e a partir daí respondem ao dito (re)afirmando-o.

A compreensão dos enunciados, seus sentidos, não existe fora da relação eu-outro (alteridade); é justamente nesse movimento de diálogo, de compreensão, de produção de sentidos, que refletimos sobre nós, sobre outros, enfim, sobre a concretude da vida e o que dela decorre. Mas cabe a ressalva que firmo pela voz de Bakhtin (2017, p. 62-63, grifos do autor), solicitando licença para um longo excerto desta voz ressonante:

Na compreensão efetiva, real e concreta, eles [atos particulares] se fundem em um processo único de compreensão, porém, cada ato particular tem uma autonomia semântica (de conteúdo) ideal e pode ser destacado do ato empírico concreto. 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) Sua *inteiração* (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu *significado* reprodutível (geral) na língua. 3) A compreensão de seu *significado* em dado *contexto* (mais próximo e mais distante). 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade universalidade.

A cultura humana, na perspectiva bakhtiniana, é entendida com base na vida em movimento, que compreende a arquitetura da alteridade eu-outro, como reporta a teoria da linguagem do Círculo.

É esta arquitetônica do mundo real do ato que a filosofia moral deve descrever, não como um esquema abstrato, mas como o plano concreto do mundo do ato unitário singular, os momentos concretos fundamentais da sua construção e da sua disposição recíproca. Estes momentos fundamentais são: eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro. (BAKHTIN, 2010, p. 114)

É desse lugar arquitetônico que reconhecemos a cultura acumulada pela humanidade. Nessa ótica, estendendo o tema por ditos de Bakhtin, fundamento: “Todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais: eu, outro e eu-para-o-outro.” (BAKHTIN, 2010, p.115). Está aí o embrião do ato de enunciar, dizer algo a alguém, dizer sua palavra, que é única, alheia (do outro), semialheia (sua e do outro) e própria (autoral), povoada pelos sentidos dos que a enunciaram antes de nós. A palavra, repleta de sentidos meu, do outro, é luta em arena, sendo cada sentido único e irrepetível, assim como é também a vida no grande tempo da humanidade.

Os licenciandos reportados nos excertos precedentes registram, porque valoram, a importância do acompanhamento da família em sua vida escolar, especialmente quando crianças. Narram o incentivo aos estudos, a cobrança de tarefas e, principalmente, a presença afetiva dos pais. É um dos temas, aliás, sublinhados nas escolas aos profissionais que atuam no ensino, reforçados em reuniões de pais, conselhos de classe e no campo da formação do Magistério (nível médio) e Pedagogia (nível superior). A Constituição Federal, no artigo 205, trata deste assunto trazendo em sua redação: "A educação, direito de todos e dever do **Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1988, p. 96). Esse dever da família (como acompanhamento à vida escolar) permanece sendo reforçado nos demais documentos oficiais que regem a educação, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Estaduais e Municipais.

Para além das experiências da vida cotidiana e dos documentos oficiais, os acadêmicos de Pedagogia, no sexto período do curso, na disciplina de Sociologia da Educação, têm esse tópico proposto na ementa da disciplina, assim expresso: “relações sociedade, escola e família”. A voz da legislação, voz do discurso oficial, perpassa a vida dos estudantes e certa grade curricular (ideologicamente valorada), na tentativa de aproximar o mundo da cultura (conhecimento) às experiências da vida cotidiana, agindo na aprendizagem da docência. Como atestou Bakhtin (2015, p. 51): “o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele”. Essa tensão apontada nos enunciados dos

memorialistas – por certo, relação amalgamada – nos impulsiona a observar tal fato, por dentro da ideologia. Assim sendo, Miotello (2005, p. 168) faz suas ressalvas e esclarece:

Bakhtin e seus companheiros do Círculo não trabalham [...] a questão da ideologia como algo pronto e já dado, ou vivendo apenas na consciência individual do homem, mas inserem essa questão no conjunto de todas as outras discussões filosóficas, que eles tratam de forma concreta e dialética, como a questão da constituição dos signos, ou a questão da constituição da subjetividade. Bakhtin mesmo alerta que não aceita ser medíocre dialeticamente, e por isso vai construir o conceito de movimento, sempre se dando entre a instabilidade e a estabilidade, e não na estabilização que vem pela aceitação da primazia do sistema e da estrutura; vai construir o conceito na concretude do acontecimento, e não na perspectiva idealista.

Seguindo a análise, o autor expõe que os estudiosos do Círculo discordavam do que foi proposto pelo marxismo oficial, que entendia a ideologia como falsa consciência, ignorando a existência de classes “promovida pelas forças dominantes, e aplicada ao exercício legitimador do poder político e organizador de sua ação de dominar e manter o mundo como é” (MIOTELLO, 2005, p. 168). A partir daí reconstruem essa ideia e põem a ideologia do cotidiano e a oficial frente a frente:

Bakhtin e seu círculo puderam estabelecer, bem a seu gosto, uma relação dialética se dando entre ambos, na concretude. De um lado a *ideologia oficial*, como estrutura ou conteúdo, relativamente estável; de outro, a *ideologia do cotidiano*, como acontecimento relativamente estável; e ambas formando o contexto ideológico completo e único, em relação recíproca, sem perder de vista o processo global de produção e reprodução social. (MIOTELLO, 2005, p. 169, grifos meus)

Nos enunciados dos acadêmicos é possível evidenciar a palavra construída a partir da vivência com o outro, dada a valoração atribuída a vozes da família em rumos da vida escolar, manifesta em posição discursiva reacentuada quanto a esses valores; e, portanto, signos, embebidos pelo discurso do outro.

Mais adiante, e em continuidade ao que venho percorrendo, trago Bakhtin (2015, p. 52 grifos do autor) em excerto em que aprofunda esse preceito:

O discurso surge no diálogo como sua réplica viva, forma-se na interação dinâmica com o discurso do outro no objeto. *A concepção do seu objeto pelo discurso é dialógica.*

Com isso, porém, não se esgota a dialogicidade interna do discurso. Não é só no objeto que ela depara com o discurso do outro. Todo discurso está voltado para uma resposta e não pode evitar *a influência profunda do discurso responsivo antecipável.*

É notória a tese defendida por Bakhtin nos memoriais de Luciana (2018) e Alexandra (2018), quando, em réplica ao dito pelo pai, reafirmam para si o valor aos estudos.

Naquele período escolar de sua infância, Luciana, conforme relatou, se envergonhava da atitude do pai em perguntar a seus professores sobre seu desempenho escolar, e diante dos colegas. No entanto, ao mergulhar em suas memórias em empreitada acadêmica, como adulta, ocupou outra posição, avaliando a si própria e as atitudes do pai, pondo-se em concordância com ele.

Mas hoje agradeço muito a preocupação dele conosco e procuro acompanhar e incentivar minha filha do mesmo jeito que fui acompanhada e incentivada por ele. (Luciana, 2018).

No ato da escrita, ao assumirem posição de autor-narrador (outro de si), os autores dos memoriais nesse outro cronotopo vão construindo sentidos sobre as experiências que vivenciaram na infância e agora as rememoram de modo refratado. Marina assemelhando-se aos ditos de Luciana de sua posição de estudante de Pedagogia também aponta para esta avaliação em particular quando diz:

[...] mesmo que meus pais tivessem poucos estudos sempre fizeram com que eu tivesse oportunidade de vivenciar a escrita (Marina, 2018).

O olhar de Marina ao avaliar a atitude dos pais, durante sua infância, quanto ao papel dos estudos na vida de uma pessoa, está embebido de valores sociais da escola (voz oficial), e também da memória coletiva (social), em que pais ou responsáveis têm parcela de responsabilidade quanto ao estímulo a estudos dos filhos ou tutelados. Marina reafirma a ideologia formalizada, justificando ao interlocutor que, embora os pais trabalhassem fora e ela ficasse aos cuidados da avó, eles cumpriam sua obrigação de acompanhá-la na aprendizagem da escrita.

O enunciado de Alexandra (2018) e o de Marina (2018) se aproximam e se distanciam dos sentidos apontados no dizer de Luciana (2018): aproximam-se quanto à família [pai, mãe avô, avó], e diferenciam-se porque ela estende a valoração sobre a educação familiar para uma esfera social mais ampla:

Vivi uma infância feliz, com muito amor e atenção, regada de brincadeiras tradicionais. Meu avô era sapateiro e fazia brinquedos com os materiais que tinha, para que eu pudesse brincar, devido à nossa situação financeira. Tudo isso me fez crescer valorizando o que tinha e influenciou positivamente em minha visão de mundo, caráter e convivência social. Por viver tudo isso, hoje valorizo o direito à igualdade e o bem-estar social de todos.

Alexandra, no lugar e circunstâncias em que se encontra, valora a experiência vivida com a mãe e o avô na infância e a estende para a visão de mundo que tem hoje. Bakhtin adverte que não se trata de ir ao encontro do outro e repetir ou copiar o vivido por ele ou com ele, e sim compreender a visão de mundo do outro, ressignificar e ocupar seu lugar nesse novo cronotopo. Embora Alexandra tenha alargado os sentidos para uma esfera social maior, arrisco-me a dizer que seu enunciado é valorado por uma visão um tanto ingênua, embebida social e politicamente por uma memória coletiva de valores religiosos e políticos diante da complexidade social e cultural da sociedade contemporânea.

A posição exotópica (eu vejo a mim mesmo fora de mim) oportuniza o excedente de visão, a distinção do eu em face do outro, e possibilita aos autores dos memoriais avaliar e posicionar-se concordando com ou discordando daquele momento vivido no passado. Percebe-se, nos enunciados interpretados até aqui, que alguns, a exemplo de Andreia, rememoram, atribuem novos sentidos e marcam sua posição diante do que dizem, enquanto outros, a exemplo de Alexandra, embora atribuam também novos sentidos diante do mundo atual, endossam as lembranças, não marcando posição diante delas. Embora o próprio ato de registrar a memória seja valorado, uma vez que são feitas escolhas, observa-se, nos escritos interpretados até aqui, poucas marcas de posicionamento em concordância ou discordância dos sujeitos que escrevem no que diz respeito aos sentidos atribuídos neste outro tempo e espaço. Os enunciados em que os memorialistas se posicionaram responsivamente foram escritos em 2021, um fato a ser considerado, visto que havia uma relação mais estreita estabelecida com o interlocutor, e outros leitores eram presumidos para além da pesquisadora.

4.3 MEMÓRIA OUTRA – VIVÊNCIAS EM FRONTEIRA

Escreventes de textos memorialísticos seguem congruências de certo fluxo da memória, ou seja, eles registram episódios que marcaram, de um modo ou de outro, vivências, (res)significando-os com base no que valoram ao se situarem em novo cronotopo. Dali, desse outro tempo e lugar, apuram o que desejam mencionar por critérios dialógicos, sociais, históricos e ideológicos. Todavia, repiso indivíduos que enunciam apoiados em já ditos, na memória do que já está lá, com a possibilidade de desencadear movimentos de abertura para criação – como assinala Bortolotto (2017, p. 10-11):

A linguagem do homem traz em si a memória da comunidade discursiva de que é partícipe tanto nesse tempo de “presentidade” ou no tempo longo (grande tempo). O sujeito já nasce em um mundo discursivo [...]. Sua linguagem por que social, cultural,

não se estabelece autonomamente; ele, sujeito, pode, isso sim, vir a constituir autoria, uma palavra-própria, ciente da sua inscrição na relação com outros sujeitos, com outros discursos e transversalizada pelos usos sociais de diferentes esferas sociais com as quais estabeleça diálogo.

Assumindo este olhar no momento de escuta das vozes de estudantes que narraram detalhadamente situações sobre o encontro com seus professores da infância, perguntei-me: o que ficou retido na memória dos estudantes (futuros professores) sobre seu professor da infância? Que vozes trouxeram a público mediante suas narrativas? Que vozes estão refletidas e refratadas nessa materialidade, a escrita memorialística?

São perguntas que persegui como escopo investigativo, como anunciei em outras passagens, mas repiso-as aqui, porque é daqui que seguirei concentrando minha escuta nas vozes que emergem dos memoriais ou que foi possível apreender pela interpretação. Os estudantes, em seus primeiros memoriais, realizados em 2018, assinalaram, sobremaneira, episódios vivenciais que tiveram com seus professores da Educação Infantil e Ensino fundamental I, ao passo que poucas foram as menções a professores do ensino fundamental II e médio. Tal ocorrência põe em evidência o grupo magisterial da Educação Infantil e Ensino fundamental I, indicando que eles carregam imagem daquela convivência institucional, mais presente que aquela com docentes que atuam nos outros níveis de ensino. Um dos fatores possíveis para a emergência dessas imagens (re)afirmadas pode ser atribuída ao primeiro contato da criança longe da família, efetivado com a entrada em uma coletividade institucionalizada.

Aos três anos de idade minha mãe me matriculou em uma creche próxima da nossa residência, por motivo de ter que trabalhar e não ter com quem me deixar. Minha mãe me conta que eu chorava muito, pois até então meu convívio era apenas com meus pais e minha irmã [...] (Manoela, 2018).

Quando ingressei na educação infantil dei muito trabalho pra minha mãe e professoras era choro todo dia, pois tinha vergonha e medo de ficar sozinha na escola [...] (Andreia 2018).

Entrei cursando a sala do Pré III tudo era novidade, mistura de medo e curiosidade. (Maria, 2018).

Eu iria começar a frequentar o jardim no período matutino, chegamos lá eu fiquei feliz em conhecer tantas crianças, não houve estranhamento da minha parte [...] (Ieda, 2018).

O bloco de enunciados acima indica a posição exotópica ocupada por Manoela, Andreia, Maria e Ieda em relação a seu eu-criança, narrando a entrada na Educação Infantil.

Nesta esteira, os sentidos foram se construindo e nos signos ficou registrada a singularidade das memorialistas. Andreia, para além do choro, fala em vergonha e medo. Maria aponta a novidade e a mistura de medo e curiosidade. Ieda rememora esse tempo pela alegria e o não estranhamento. Já Manoela relembra seu eu-criança ao entrar na educação infantil com sentidos valorados pelo outro, no caso sua mãe, pois ela conta aquilo que a ela foi contado, seu enunciado é marcado por uma voz outra, com a força de sua própria voz. Ela lembra o sentido valorado pela imagem que construiu com base no que lhe foi contado por sua mãe – tal como sublinha Bakhtin, na passagem: “[...] O mundo está povoado por imagens criadas das outras pessoas [...]; entre elas ainda há imagens do eu nas imagens das outras pessoas. A posição da consciência na criação da imagem do outro e da imagem de si mesmo. [...] eu olho a mim mesmo com os olhos de um outro, me avalio do ponto de vista de um outro.” (BAKHTIN, 2019, p. 53).

As memorialistas trazem, assim, vozes da infância na esfera escolar pela voz de familiares; rememoram e analisam sua condição de criança estudante no que valoram, como adultas, em outro tempo e espaço, quando cursam Pedagogia e se encontram em sala de aula em plena atividade escolar. Os sentidos que trazem à superfície sinalizam valores da família e os enunciados familiares proferidos, reafirmando-os nessa nova idade e novo tempo. É ainda a voz significada pelo tom do outro, no caso, mães. Igualmente, rerepresentam o peso que permanece na memória a imagem do outro sobre si. Não só do outro, em sua singularidade, mas de conceitos como escola, docência, grupos sociais, tendo como chão o que com o outro viveu.

Há ênfase nessas imagens da infância em instituição educacional que envolvem sentimentos da esfera íntima diante da possibilidade de outra forma de socialidade, diante do que é nova forma de viver com o outro. São expressões com semântica valorada no ontem (pela voz do outro), mas reafirmadas no agora de um curso de formação inicial de professores: o choro, a vergonha, o medo, a curiosidade – a curiosidade e o não estranhamento. São sensações e sentimentos possíveis como adultos, como pensamento sobre, e não a experiência real, viva.

Apesar de eu trazer apenas um bloco de excertos de enunciados de estudantes neste ponto da análise, creio que fica reforçado o peso que comunidades da esfera escolar (nela, particularmente professor e colegas) podem ter para crianças que ingressam nesses dois níveis de ensino, Educação Infantil e Ensino fundamental I. Permite compreender também que os primeiros professores tornaram-se referência pelos vínculos criados na interação realizada nesses primeiros anos de escolaridade, incluindo a valoração atribuída pelos familiares. É algo que pode vir a ser influente na escolha da profissão (mas sobre isso falarei um pouco mais, logo abaixo).

Nesse fluxo analítico, atentemos ao conjunto de enunciados de Marina, Ane, Cristina e Leonardo, com detalhes sobre os professores da infância (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) expressos em seus memoriais de 2018:

Na 1ª série minha professora se chamava (nome da professora), ela explorava nossos sentidos, nos levou para conhecer o sítio onde morava, a fazer trilhas, passeios e outros. Fui alfabetizada por ela. [...] Já na 3ª série foi inesquecível com a professora (nome da professora) que me viu crescer e é uma pessoa cheia de vida, alegria, que tem um grande carinho e amor pela profissão que exerce, uma excelente profissional, muito calma, inspiradora a quem admiro muito. O meu último ano nessa escola foi com a professora (nome da professora), minha amada “Tia (nome da professora)”, um exemplo de profissional e de pessoa, me chama até hoje de minha amora, era exigente com todas as tarefas, caligrafia, português, matemática, geografia e ciências, e acima de tudo incitava nossa curiosidade, comprometida em ensinar e valorizava e incentivava cada aluno a tecer seu próprio conhecimento. Quando ela soube que faço pedagogia ela ficou muito orgulhosa, muito me inspira para docência. Sem dúvida a professora mais marcante na minha vida (Marina, 2018).

A professora (nome da professora) me acompanhou da primeira até a quarta série do primário, uma ótima alfabetizadora, me recordo que eu saí da primeira série alfabetizada. [...], lembro-me do dia em que a professora (nome da professora) falava que eu iria ser professora. Para falar a verdade eu me espelhei nela. Lembro-me muito bem de como ela nos ensinava a ler e escrever, usávamos sempre caderno de caligrafia. Professora (nome da professora) foi uma excelente professora, hoje a mesma está aposentada e seu neto é meu aluno (Ane, 2018).

A professora que me marcou bastante pela dedicação e amor a profissão foi a (nome da professora) da 1ª série, comecei a brincar de escolinha com minha irmã pois achava lindo o que ela fazia e adorava brincar no quadro de giz que meus pais haviam me dado. [...] Foi então que conversando com meus pais e namorado, lembrando da minha professora da 1ª série e minhas brincadeiras de professora resolvi me matricular no curso de Pedagogia EAD [...] (Cristina, 2018).

Na 1ª série do Ensino Fundamental, minha mãe lecionava para mim, foi uma experiência marcante pois a todo momento vinha a palavra “mãe” na boca, e quando a pronunciava sem querer, ela já me olhava com uma cara muito séria e vinha pertinho de mim e dizia em casa nós vamos conversar. Aprendi a ler e a escrever rapidamente, eu e mais uma amiga minha chamada Sabrina, recordo-me que ao querer ler ou responder alguma coisa ela sempre nos dizia, deixem que outras crianças tentem, vocês já sabem, fiquem quietos. [...] Apesar de ser muito severa comigo e ter me deixado de castigo algumas vezes, nas quais a maioria eu fugia, eu tive uma excelente professora, que preparava suas aulas com amor e as atividades planejadas por ela faziam todos os alunos aprenderem. A lembrança mais forte que possuo desta fase é de ter uma letra muito feia ao entrar na 1ª série, mas minha professora/mãe me fez fazer caligrafia durante aquele ano todo ao chegar em casa e no ano seguinte também, então além das tarefas escolares diárias eu ainda tinha que escrever no meu caderno de caligrafia. Quando cheguei na 3ª série e durante a minha

4ª série, tive uma excelente professora, chamada (nome da professora), esta nos incentivava a aprender e desenvolvia as atividades de forma a ensinar muito bem todos os alunos [...]. Professora (nome da professora) lia todos os dias histórias novas de livros encantadores, fez conosco um caderno de contos e lendas que cada aluno contava todos os dias ao chegar na sala, esta professora acreditava na nossa capacidade, foi uma grande incentivadora na minha escolha profissional, bem como minha mãe (Leonardo, 2018).

Nesses excertos há dois pontos que se alinham, sobre os quais quero particularmente debruçar-me. Um diz respeito à imagem de professor e outro à escolha da profissão. Aos poucos, ouvi as vozes em leituras e releituras dos memoriais em observação, atendo-me às singularidades das narrativas; afinal, o gesto do analista no âmbito das ciências humanas e sociais é o de interpretar, de atribuir sentidos que se abrem no ato da leitura-escuta.

Vou iniciar com Bakhtin (2003), pelo fato de suas palavras serem capitais para a compreensão da imagem de professor dos anos iniciais com que me deparei nos enunciados dos estudantes, referentes ao acervo de dados de 2018. Bakhtin (2003) se manifesta:

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político *nos quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem*. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas; em obras, enunciados, sentenças. Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 294, grifos meus)

As professoras dos anos iniciais desse grupo de memorialistas são adjetivadas positivamente, e eles trazem para seus enunciados palavras e expressões como: pessoa cheia de vida, alegria, carinho e amor, excelente profissional, calma, inspiradora, ótima, dedicação, amor à profissão, disposta, incentivadora, exigente, entre outras. São todas elas bem-acolhidas e representativas na maioria dos memoriais. As docentes do passado deixaram esse substrato positivo vivificado nas narrativas, porém também é ele complexo, porque inquieta quando o tema é posição social do docente em sala de aula. Mas por que digo *complexo*? A visão de docência também passa pelo crivo do outro, o outro profissional docente com quem tiveram boas experiências ou não tão boas. Se se tratou de boas experiências, se tiveram o desejo de *ser semelhante*, foram presença considerada por eles marcantes (memória narrada), movimentando o desejo de ser *como* o outro ou semelhante ao outro (o outro-para-mim) – o que é uma armadilha interpretativa.

Abrir o horizonte de compreensão da profissão diante da grande experiência, aquela das mutações das grandes épocas (grande tempo) ou no evento da pequena experiência nos limites de uma época (em um devir pequeno), como ensina Bakhtin (2019, p. 63), é ato de responsabilidade, para ultrapassarmos a falsa imagem em espelho, para deixarmos de viver a ilusão de que é possível ser *como* o outro (a ilusão da imagem de si em espelho), para, de modo consciente, ser *com* o outro. Afinal, “[...] a diferença entre o eu e o outro é relativa: todos e cada um sou eu; todos e cada um são outro.” (BAKHTIN, 2019, p. 55).

Para Marina, se assim posso resumir, a professora foi “inspiração”: “*Quando ela soube que faço pedagogia ela ficou muito orgulhosa, muito me inspira para a docência*”. Para Leonardo, a palavra que recolho é “incentivadora”: “[...] *esta professora acreditava na nossa capacidade, foi uma grande incentivadora na minha escolha profissional, bem como minha mãe.*” Se relacionarmos a decisão profissional com as ações docentes assim descritas, as experiências foram felizes, inclusivas, sensíveis e didáticas. Quanto a Marina, persiste um vínculo entre ela e a professora, que até hoje a chama de *minha Amora*. Os fatos e relações ocorridos com sua professora do passado continuam sem perda no tempo presente, o que é reacentuado por Marina em momento de atividade na formação inicial para o magistério. Aliás, esta situação é idêntica à manifestada nas narrativas de outros colegas, como mostram os excertos aqui trazidos. Como menciona Bakhtin (2018), “Os cronotopos podem incorporar-se uns aos outros, coexistir, entrelaçar-se, permutar-se, confrontar-se, contrapor-se ou encontrar-se em inter-relações mais complexas. [...] O caráter geral dessas inter-relações é *dialógico* (na ampla acepção do termo).” (BAKHTIN, 2018, p. 229, grifo do autor).

O intervalo de tempo vivido até a VI fase do curso de Pedagogia não os levou a reavaliar os sentidos da época da infância. O bom professor é aquele que marca sua jornada magisterial com amorosidade (olhar o outro como outro). Esse critério, assim dizem os então estudantes, foram relevantes para a escolha de sua profissão.

À vista do exposto por Marina, ela se torna professora em razão do agir de sua professora na infância, por ter sido uma docente que figurara em sala de aula como interlocutora tangível, e por isso amorosa (dialógica).

Ane, por sua vez, faz uso do discurso reportado para legitimar sua narrativa sobre a relação com a professora do período inicial do ensino fundamental: [Ela] *Falava que eu iria ser professora*. Ane patenteia uma espécie de profecia (profecia afirmada) do que havia sido dito pela professora: *Para falar a verdade eu me espelhei nela*. A força da voz da professora do passado retorna aos escritos de Ane, valorada em novo cronotopo, o de estudante de Pedagogia. É a memória do passado que se renova no presente, perspectivando um futuro. Mas algo em

especial merece atenção aqui: a imagem de si, em espelho. O enunciado de Marina e Ane, apontam uma questão importante a ser refletida. Como essas estudantes se veem, como o outro as vê? Que espécie de domínio seria este sobre passos futuros do outro? Conforme Bakhtin (2003, p. 30),

Contemplar a mim mesmo no espelho é um caso inteiramente específico de visão da minha imagem externa. Tudo indica que neste caso vemos a nós mesmo de forma imediata. Mas não é assim; permanecemos dentro de nós mesmos e vemos apenas o nosso reflexo, que não pode tornar-se elemento imediato da nossa visão e vivenciamento do mundo: vemos o reflexo da nossa imagem externa, mas não a nós mesmos em nossa imagem externa; a imagem externa não nos envolve ao todo, estamos diante e não dentro do espelho; o espelho só pode fornecer o material para a auto-objetivação, e ademais um material não genuíno.

Segundo o autor, olhar-se ao espelho é sempre uma situação “meio falsa” (BAKHTIN, 2003), porque só vemos o reflexo (a imagem externa). Olhar-se ao espelho é ver-se com os olhos alheios, é ver-se com os olhos do outro. Isto porque há “impossibilidade de perceber a si mesmo por inteiro fora de si, inteiramente no mundo exterior, e não na *tangente* a esse mundo exterior.” (BAKHTIN, 2019, p. 54, grifo do autor).

Percebe-se, nos enunciados interpretados, que os estudantes reproduzem a imagem que suas docentes tinham deles, veem a si como os outros os veem. Valoram o fazer e dizer do outro ao mencionarem essas ocorrências, mas não marcam suas posições, fazendo a junção de suas memórias com a aprendizagem pelo cronotopo do vivenciamento no curso de Pedagogia. É uma narrativa sem ponderação analítica profunda, por exemplo: explicitação do porquê da reafirmação do dito ou vivido no tempo de criança nesse tempo de acadêmico. Cabe, de nosso lado como docentes de curso superior, a reflexão sobre os diálogos propostos no espaço da academia. Estariam eles possibilitando aos estudantes um olhar crítico sobre o exercício da profissão? Por que esses estudantes trazem tantos enunciados romantizados sobre ela?

A brincadeira de criança de Cristina vem à tona como justificativa de sua escolha pela docência: *lembrando da minha professora da 1ª série e minhas brincadeiras de professora resolvi me matricular no curso de Pedagogia EAD [...]*. Cristina rememora esses eventos, e diante dessa lembrança decidiu fazer Pedagogia. Ela sinaliza, nesse enunciado recolhido do memorial, que a escolha da profissão passa mais por uma espécie de encantamento ingênuo com o dizer e o agir do outro, pela experiência que foi antes brincadeira de criança, por certa identificação com sua professora da infância, por relações interpessoais imediatas, não expondo, com profundidade, o sentido que está implicado nessa complexa relação alteritária, com vistas ao conhecimento – muito embora, assim penso, a evidente fragilidade da exposição

de motivações que a levaram a essa escolha não se evidencie como algo com peso consciente. Parece que Cristina tenta aproximar-se do entendimento de empatia, conceito, aliás, polemizado por Bakhtin em sua obra (BAKHTIN, 2017). Colocar-se no lugar do outro caracteriza a perda de seu lugar único, da singularidade de seu existir (além de ser algo inviável). Detalha Bakhtin (2010):

Uma empatia pura não é possível. Se eu me perdesse verdadeiramente no outro (neste caso, no lugar de dois participantes, haveria um só – com o conseqüente empobrecimento do existir), ou seja, se eu cessasse de existir na minha singularidade, então este momento do meu não existir não poderia nunca se tornar momento da minha consciência; o meu não existir não pode voltar a entrar no existir da minha consciência como seu momento de existência – simplesmente não existiria para mim; isto é, o existir, neste dado momento, não se realizaria através de mim. Uma empatia passiva, o ser possuído, a perda de si, não têm nada em comum com a ação-ato *responsável* do renunciar a si mesmo ou da abnegação: na abnegação eu sou maximamente ativo e realizo completamente a singularidade do meu lugar no existir. (BAKHTIN, 2010, p. 63, grifo do autor).

É a partir do interior do ato como participação ativa e responsável, e não da abstração, que acontece a compreensão. Não se trata de ir ao lugar do outro e ficar preso às limitações do seu horizonte. Para compreender o dever pessoal em relação ao outro é necessário ultrapassar essa condição de ir ao encontro do outro, de sensibilizar-se por ele e não agir. A compreensão requer que, ao voltar ao próprio lugar, com visão estendida, o sujeito seja capaz de, ao ter visto o que o outro não vê de si, agir no sentido de ampliar o conhecimento desse outro. Este é um ato alteritário, atuar no sentido de transformar.

Quando, na primeira produção memorialística (2018), os acadêmicos assinalam o modo como veem o outro (a imagem do outro), seus professores, dão ao memorial um acabamento. Ao fazê-lo, atribuem a eles uma imagem externa, mas não somente isto: por expressões específicas qualificam o que seria interno ao outro, portanto inacessível àquele que lhe atribui certa imagem. No caso em análise, o olhar da criança, pela posição de adulto, exhibe nos escritos elementos de caráter interno do outro. Então, podemos nos perguntar se isso seria realmente possível no âmbito das relações interativas: ser avaliado pelo outro e compreendido pelo outro a partir do que é interno ao outro. Bakhtin (2019) nos responde ao afirmar que, pela formulação de pontos de vista sobre o outro, sim. Na arte a imagem do homem também a requer como abertura, incompletude.

Vejam evidências do que venho expondo quanto ao que se escreve sobre o outro, o professor, no tempo da infância dos autores dos memoriais. No bloco de enunciados trazidos à análise, encontramos menção a professores nestes termos: *carinho e amor pela profissão; soube que faço pedagogia ela ficou muito orgulhosa; amor [à] profissão; preparava suas aulas com*

amor. Aquele que está em posição exotópica em relação ao outro vê o que o outro lhe torna acessível. Estas nomeações quanto ao que é interno ao outro é algo cujo acesso é peculiar ao outro e não a quem observa. Nesse momento é acertado trazer palavras de Bakhtin (2019, p. 46-47) para reconhecimento do que ora notifico: “O que em mim pode ser avaliado e compreendido apenas do ponto de vista do outro (a aparência em sentido amplo, o aspecto exterior, o *habitus* da alma, a totalidade da vida, acessível apenas a uma memória alheia sobre mim).” Mais adiante, nesse mesmo texto, o autor detalha:

Não sou eu que avalio positivamente a mim mesmo do exterior, mas exijo isso do outro, eu tomo seu ponto de vista. Eu sempre estou sentado em duas cadeiras. Construo minha imagem (tomo consciência de mim) ao mesmo tempo de dentro de mim e do ponto de vista do outro. (BAKHTIN, 2019, p. 47)

Este é um balanço substancial para a interpretação da imagem si, imagem do outro. Sobre esse pilar sustenta-se a consciência de si, do eu-para-mim, do eu-para-o-outro, do outro-para-mim – para o encontro entre consciências como experiência de humanidade.

No caso das vozes dos estudantes, representadas pelo bloco de excertos em análise nos primeiros memoriais (2018), elas reificam seus docentes, atribuindo-lhes acabamento, como se carregassem na memória uma gama de qualidades que tipificaríamos o bom professor. É uma espécie de pensamento instalado na memória, inerente a certa tradição de acentuação valorativa, compondo a máxima do que é ser ou não um bom professor.

Como registra Bakhtin:

A empatia estética (quer dizer, não a empatia pura, na qual me perco a mim mesmo, mas aquela objetivante) não pode fornecer o conhecimento do existir singular no seu caráter de evento; ela pode fornecer somente a visão estética do que é colocado externamente ao sujeito como colocado fora da sua atividade, isto é, na sua passividade). A empatia estética com aquele que participa de um evento não significa ainda alcançar a plena compreensão do evento. (BAKHTIN, 2010, p. 65)

Resvalar nesse logro das tipificações amalhadas por vozes em coro – e de muitos – constituídas em memória coletiva turva a possibilidade da compreensão ativa e responsiva que se dá pelo encontro real entre consciências. Este encontro reserva-se a ver o outro como outro, a ver o outro em sua abertura e incompletude, ou seja, em sua liberdade de ser outro.

Seguindo por esse fio, outro sentido, entretido nos enunciados sobre os professores da infância dos estudantes, foi possível apreender na voz de: Marina, Ane e Leonardo. Nesse terreno, diante da posição enunciada pelos acadêmicos, não posso recuar, deixando de trazer experiências que transcendem a materialidade analisada. É, pois da minha posição de professora alfabetizadora e universitária, formadora de alfabetizadores na formação continuada e

pesquisadora na área da linguagem, que também me incluírei no evento analítico. Os três memorialistas assinalaram que suas professoras utilizavam exercícios de caligrafia como metodologia para *ensinar a escrever: Ensina a ler e a escrever utilizando o caderno de caligrafia*, diz Ane. *Exigente em todas as tarefas inclusive caligrafia*, relata Marina. Inquietou-me e inquieta-me a expressão evocada para o ato de aprender a escrever, pois eles assim se manifestaram no início do sexto período da graduação, ao passo que tiveram a disciplina de Alfabetização no segundo período do curso, com a seguinte ementa: “História da escrita alfabética. História e concepção os métodos de alfabetização. Letramento e gêneros textuais. Produção de texto e leitura. Alfabetização de jovens, adultos e pessoas com necessidades educacionais especiais” (FERREIRA; MACHADO, 2012). Como se tratava de disciplina em ambiente virtual, no início do livro do aluno, intitulado *Elaboração Conceitual: Alfabetização e Letramento – Curso de pedagogia*, há um recado das docentes da disciplina aos acadêmicos:

Esta disciplina convida você a refletir e aprender os processos de elaboração conceitual da linguagem escrita, apresentando atividades e recursos pedagógicos para a aprendizagem da escrita. Por que e como escrevemos? Como as pessoas aprendem a escrever? Essas são algumas questões que iremos abordar no decorrer das unidades deste livro [...]. (FERREIRA; MACHADO, 2012, p. 8)

Surpreende-me saber que discussões foram feitas no decorrer de uma disciplina específica sobre o tema; os acadêmicos, contudo, ao reapreciarem suas experiências de ensino e aprendizagem de leitura e escrita por ocasião da produção dos memoriais, não marcaram posição diante de metodologias utilizadas por aqueles que foram seus docentes – metodologias, diga-se, hoje no mínimo questionáveis. Limitaram-se a expô-las com pitada de concordância. Leonardo conta que a caligrafia foi um misto de fardo e dever: *A lembrança mais forte que possuo desta fase é de ter uma letra muito feia ao entrar na 1ª série, mas minha professora/mãe me fez fazer caligrafia durante aquele ano todo ao chegar em casa e no ano seguinte também, então além das tarefas escolares diárias eu ainda tinha que escrever no meu caderno de caligrafia*. Assim como nos dois enunciados recortados acima, Leonardo, diante do que lhe foi posto (imposto?), narra sobre uso do caderno de caligrafia, mas não argumenta em termos positivos ou negativos sobre o impacto que tal uso teria em sua aprendizagem da escrita. No entanto, ao admitir que tinha *uma letra muito feia ao entrar na 1ª série*, permite que a interpretação tenda para o acolhimento da ação de sua parte, sem ressalva.

Como professora universitária da turma de Pedagogia, inquietou-me que, no relato dos estudantes, apesar de já terem cursado uma disciplina sobre Alfabetização e Letramento, tendo

disponível um leque de pesquisas científicas nesse campo de conhecimento (alfabetização⁴¹), os acadêmicos não se posicionassem como futuros professores dos Anos Iniciais. Como diz Bakhtin (2010, p. 66): “no lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição de falta de sentido”. Os memorialistas enunciaram em uma relação empática com o outro, sem interpretar a metodologia praticada por seus antigos professores relativamente ao que hoje é apresentado na esfera das ciências. É preciso voltar a seu lugar na postura exotópica em relação ao outro, alargar horizontes, transformar, libertar. Quanto a isso, diz Bakhtin (2010, p. 66):

Compreender um objeto significa compreender o meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração.

Diante da abstração dos memorialistas para o fato narrado, recorro novamente a Bakhtin (2010, p. 66):

O ser estético está mais próximo da unidade real do existir-como-vida do que está o mundo teórico; por isso mesmo é bastante convincente a tentação do esteticismo. No existir estético pode-se viver – e tem quem aí viva, mas vivem os outros e não eu – é vida passada dos outros contemplada amorosamente, e tudo isso que se coloca fora de mim se correlaciona com essas pessoas; ali eu não encontrei a mim mesmo, mas somente o meu duplo que se faz passar por mim; nessa vida eu não posso senão interpretar um papel, isto é, vestir, como uma máscara, a carne de um outro-de-um morto. Mas, na vida real, permanece a responsabilidade estética do autor e do indivíduo humano em relação à oportunidade de interpretação, dado que a interpretação na sua totalidade é, em geral, um ato responsável seu – do autor, do intérprete, e não da pessoa representada, do herói. O mundo estético na sua totalidade não é senão um momento do existir-como-evento, faz precisamente parte dele através de uma consciência responsável – o ato de quem dele participa. A razão estética é um momento da razão prática.

Tomando como referência o exposto pelo autor, percebe-se que, ao rememorar fragmentos do vivido com as professoras da infância, os acadêmicos encontraram “seu duplo”, e não a si mesmos. Naquele momento de rememoração tiveram uma reação passiva, abstendo-se de se posicionar frente ao rememorado.

As professoras da infância de Poliana também deixaram marcas em sua memória. A adjetivação positiva utilizada por ela assemelha-se à dos colegas de formação universitária:

⁴¹ Algumas referências retiradas do material didático utilizado pelos acadêmicos: Goulart (2007), Joulibert (1994), Lemle (2004), Morais (1996), Soares (1998), Cagliari (1999), Mortati (2006), Celis (1998), Alvarez (2001), Chartier (2007), Marcuschi (2004).

Marina, Ane, Cristina e Leonardo, citados acima. Junto a essa adjetivação há outra, contudo, com feição de crítica. Escreve Poliana (2018):

O contato com a primeira professora foi tomado pela insegurança, pois em sua apresentação, no meu ponto de vista, ela foi um pouco rude e exigente, lembro que o nome dela era (nome da professora). Com o tempo fui me sentindo mais segura, mas não sei por qual a razão, essa primeira professora foi substituída por outra, o nome da nova professora era (nome da professora). Lembro ainda de sua fisionomia, ela era loira, alta, tinha um nariz grande, e ela era bem vaidosa. Foi com essa professora que aprendi a ler e escrever, a princípio ela era durona ditando suas regras, mas com o passar do tempo ela fazia brincadeiras e comentários que me deixavam confusa. Um certo dia durante a aula eu lembro de ao fazer uma pergunta eu ter chamado ela de pai ao invés de professora. Ela rudemente me respondeu: - Por acaso eu tenho bigode? A professora não era afetuosa e eu tinha medo dela. No segundo ano lembro-me das estagiárias e minha professora chamava-se (nome da professora) era uma professora muito querida, paciente e atenciosa, foi um ano muito bom e recordo que minha letra estava começando a ficar mais bonita. No terceiro ano me marcou profundamente as atitudes da professora [...]. Ela gritava durante as aulas, e agredia um aluno que sentava no fundo da sala o nome dele era (nome do colega). Eu não entendia o porquê de ela bater no menino, mas acredito que ele tinha dificuldades de aprendizagem. Eu tinha uma régua de madeira e ela usava a minha régua para agredir ele. Quando ela ia para o fundo da sala com a minha régua eu me sentia má, o menino gritava cada vez que ela batia nele. Certo dia ela bateu tanto nele que a régua quebrou. Senti-me aliviada, de um certo modo, pois ela não usaria mais aquele objeto indesejado, para agredir ele. O único momento em que ela demonstrou um pouco de compaixão por aquele menino, foi num dia de inverno que fazia muito frio. Esse aluno estava sem blusa e ela conseguiu uma blusa para ele.

O quarto ano foi um ano completamente diferente dos outros, era uma nova professora que tinha chegado na cidade, me recordo. O nome dela era (nome da professora) [...] Ela era uma professora muito afetuosa, expressiva e carinhosa, mas ela era braba e exigente quando tinha que ser. Eu aprendi muito com ela, não somente o conteúdo didático, mas experiências e ensinamentos que mudaram minha vida tanto pessoal quanto afetiva [refere-se aos ensinamentos sobre as mudanças fisiológicas do corpo – adolescência]. Quando o ano letivo terminou eu fiquei muito triste, pois eu sabia que ela não iria dar mais aula pra mim (Poliana, 2018).

Poliana expõe que sua experiência com as professoras do primeiro e do terceiro ano lhe incutiu insegurança e medo, adjetivando-as negativamente com palavras como: rudes, ditadoras, sem afeto, duronas. Aquelas do segundo e do quarto ano ela avalia positivamente, usando adjetivos semelhantes aos dos memorialistas acima interpretados: afetuosas, expressivas, carinhosas, brabas e exigentes quando necessário, estendendo o ensinamento da professora do quarto ano para esfera íntima. Nessa esteira, ao rememorar a experiência vivida por seu colega de classe no terceiro ano, Poliana expõe sua não indiferença ao outro, diante da atitude de violência praticada pela docente, pondo-se no lugar do outro (colega de classe). O

dizer de Poliana remetendo ao alívio pela quebra de um objeto que era seu (a régua usada para castigar) demonstra sua angústia e dor com os maus-tratos da professora infligidos ao colega. O desabafo de Poliana nos remete a importantes dizeres de Bakhtin (2003). Embora longa a citação, é relevante trazê-la neste espaço:

A situação vital do sofredor, efetivamente vivenciada de dentro, pode me motivar a um ato ético: para a ajuda, a consolação, uma reflexão cognitiva, mas de qualquer modo a compenetração deve ser seguida de um retorno a mim mesmo, ao meu lugar fora do sofredor, e só deste lugar o material da compenetração pode ser assimilado em termos éticos, cognitivos e estéticos; se não houvesse esse retorno, ocorreria o fenômeno patológico do vivenciamento do sofrimento alheio como meu próprio sofrimento, da contaminação pelo sofrimento alheio, e só. [...]. Quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos *dele*, na categoria do outro, e minha reação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo e um ato de ajuda. Relacionar ao outro o vivenciado é condição obrigatória de uma compenetração eficaz e do conhecimento tanto ético quanto estético. A atividade estética começa quando retornamos a nós mesmo e ao nosso lugar fora da pessoa que sofre, quando enformamos e damos acabamento ao material da compenetração; tanto essa enformação quanto esse acabamento transcorrem pela via em que preenchemos o material da compenetração, isto é, o sofrimento de um dado indivíduo, através dos elementos transgredientes a todo o mundo material da sua consciência sofredora, elementos esses que agora têm uma nova função, não mais comunicativa e sim de *acabamento*: a postura do corpo dele, que nos comunicava o sofrimento, conduzia-nos para o sofrimento interior, tornava-se um valor puramente plástico, uma expressão que encarna e dá acabamento ao sofrimento expresso, os tons volitivos-emocionais dessa expressividade já não são tons de sofrimento [...]. (BAKHTIN, 2003, 24-25, grifos do autor)

As palavras de Bakhtin explicitam duplamente a condição de Poliana: em relação a si e sua professora e em relação ao colega de classe. Ela nota a dor do menino, não a sente do mesmo modo que ele a experimentou, mas mostra com seu ato a não indiferença por ele, seu outro, pondo-se no lugar dele, vendo o que ele vê como extensão de seu sofrimento (empatia). Entretanto, quando adulta e acadêmica de Pedagogia, ao lembrar essa experiência vivida em sala de aula permanece presa nos limites do horizonte do outro, não se posiciona em relação a professores que exercem violência contra seus estudantes; não vai além da compaixão, sentimento nutrido pela situação ocorrida. Conclui que tais atos aconteciam porque o menino deveria ter dificuldade de aprendizagem. Podemos nos perguntar: esse fato justifica a atitude da professora de bater no menino?

Poliana permanece em empatia passiva quando volta a seu lugar (estudante de Pedagogia). Não faz crítica à atitude da professora, nem sobre o ocorrido com o menino, nem sobre si própria ao narrar o momento em que confunde o nome da professora, chamando-a de pai. Ao rememorar tais situações, não faz a junção de suas memórias com a aprendizagem pelo cronotopo do vivenciamento no curso de pedagogia.

Para além dos enunciados expostos acima de Marina, Ane, Cristina, Leonardo e Poliana, acrescento, para cotejo, recortes dos memoriais de Ieda e Mara:

Em 1992 na Escola Estadual Básica Antônio Rocha de Andrade, no mesmo bairro que o jardim, foi onde eu iniciei no ensino primário, 1º série, tive o privilégio de ter como professora [nome da professora] uma senhora muito paciente, carinhosa, acolhedora e com uma experiência em alfabetização maravilhosa, tenho um imenso carinho por essa senhora, foi através da observação dela nos meus trabalhos em sala de aula, que ela chamou minha mãe e falou sobre meu talento para Artes, desde sempre eu era, sou e sempre serei apaixonada pelo mundo artístico, em especial pinturas, ela notou que meus desenhos se destacavam dos demais alunos, e que eu usava o colorido de forma diferente, uma cena que está guardada em minha memória até hoje, foi o dia em que ela me deixou no recreio na sala de aula pra eu colorir coelhos de páscoa pra ela, e eu colori todos que ela me pediu, não me importei de ficar ali com ela, pois a mesma me passava muita segurança, e eu a amava. Posso dizer que o meu ingresso na alfabetização foi um grande sucesso graças a esta professora especial que tive (Ieda, 2018).

Lembro-me da professora (nome da professora), muito querida, às vezes brava, quando era necessário. Foi essa professora quem me ensinou a ler e escrever. Lembro que eu estava sentada em casa tomando café para mais um dia de aula, com o ano quase acabando, então peguei um livrinho que minha mãe me deu para treinar a leitura, o título era “O filho pródigo”, eu sempre tentava ler este livro, foi quando eu realmente consegui ler, claro que não perfeitamente, mais consegui ler várias palavras. E sem demora fui pra aula toda contente com o livro em mãos mostrar para professora o que eu tinha aprendido. Foi um ano marcante para mim (Mara, 2018).

Os excertos de Ieda e Mara, essas mulheres que hoje são professoras, põem em destaque experiências pessoais bem-sucedidas que as marcaram na fase de aprendizagem inicial na escola. Ambas adjetivam suas professoras positivamente (Ieda: paciente, carinhosa, acolhedora, experiente etc.; Mara: querida, às vezes brava, quando necessário).

Ieda registrou esses acontecimentos da infância na posição de estudante de Pedagogia, e desse lugar reaprecia positivamente as atitudes de sua professora pelo que a docente valora de si. A atitude da professora em apreciar seu gosto pela arte e pôr em destaque um talento seu a mobilizou para a leitura e da escrita: *Posso dizer que o meu ingresso na alfabetização foi um grande sucesso graças a esta professora especial que tive.* A cena discursiva exposta por Ieda, mais que um destaque a talento, exterioriza a importância dada por Ieda à afetividade. O olhar do outro (docente) sobre si (Ieda) é valorado pela afetividade de a ver como outro, como diferente dos colegas, diferente dela mesma, Ieda. Este ponto, é certo, ficou em nível interno, não consciente. O elogio a sua habilidade para um desejo deu o tom do entendimento de Ieda sobre o que representava aquele cenário particular. Põe ela em destaque a cor, sua

engenhosidade em lidar com cores. Como futura alfabetizadora, poderia ter comentado sobre a importância que tem para uma criança o tempo do recreio: *foi o dia em que ela me deixou no recreio na sala de aula pra eu colorir coelhos de páscoa pra ela, e eu colori todos que ela me pediu, não me importei de ficar ali com ela*, mas ateu-se à exposição, ao leitor, àquilo que desejava enfatizar: seu talento e uso das cores. Não expressou o que pensa sobre o tipo de atividade que se ocupa em entregar a estudantes desenhos prontos; afinal, cursava a sexta fase de um curso de Pedagogia. Os valores que perpassam atos da docência nem sempre são evidentes a quem age, mas ter a consciência do que por eles repercute no outro é ato de responsabilidade. Volóchinov (2013) alerta: “apenas aquilo que todos nós os falantes, conhecemos, vemos, amamos e reconhecemos, aquilo que une todos nós, pode se tornar parte subentendida do enunciado. (VOLÓCHINOV, 2013, p.120). Para o *ethos* docente não há alibi. Urge, pois, o estranhamento do que é o rotineiro, se a finalidade magisterial é alargar consciências.

De seu lado, Mara também enuncia ter obtido sucesso na alfabetização. Conta que sua trajetória foi marcada pelo dia em que, depois de muitas tentativas, conseguiu ler, embora diga que aprendeu a ler e a escrever com a professora. Não se dá conta, como futura alfabetizadora, que sua aprendizagem se deu também para além da escola. A mãe, certamente, teve peso em sua aprendizagem pela relação família-escola, provavelmente fortalecida e em harmonia com os objetivos da escola. Convém apontar que a concepção da mãe (assumida pela voz da Mara) sobre aprendizagem da leitura e da escrita, que circulava em torno de uma concepção instrumental da linguagem (*então peguei um livrinho que minha mãe me deu para treinar a leitura*). A alegria de ler foi compartilhada imediatamente com sua interlocutora, diz Mara, a fim de mostrar que ela havia conseguido ler. Apesar do registro da alegria de se alfabetizar, reportando o ocorrido quando criança, não se ocupou em registrar elucidações, neste ou em qualquer outro segmento de seu memorial, sobre o que atualmente defenderia, como futura Pedagoga, como concepção de ensino e de aprendizagem – não obstante ter recebido formação na perspectiva discursiva de Alfabetização, como sustentam as ementas de fases anteriores à VI e na própria VI. A estudante foi pontual ao trazer para seu memorial o episódio vivido no tempo da alfabetização, sem outra pretensão além do comentário sobre o exato momento em que conquistou a compreensão da leitura e da escrita, através de palavras lidas em livro da família.

Retomando Bakhtin (2009, p. 53):

O mundo está povoado por imagens criadas das *outras* pessoas (este é o mundo dos outros e eu vim para esse mundo); entre elas ainda há imagens do eu nas imagens das outras pessoas. A posição da consciência na criação da imagem do outro [professor da infância] e da imagem de si mesmo (BAKHTIN, 2009, p. 53).

Embora exista imagem social dominante sobre o ato da docência da alfabetizadora (memória coletiva), essa imagem assimilada pode ser reelaborada e reacentuada com “grau vário de alteridade ou assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância” (BAKHTIN, 2003, p. 294-295). Temos arbítrio, a palavra é palavra em potencial, por isso podemos fazer escolhas, reafirmar discursos, pôr-nos em oposição ou, ainda, ter palavra própria, nos valermos da palavra em potencial pela vivência daquela ainda não apreendida, não criada.

Avançando no tema sobre imagens dos estudantes sobre professores da infância, guardadas as devidas ressalvas, me pergunto se elas tendem a ressurgir nos enunciados memorialísticos dos recém-formados (ano 2021), agora profissionais pedagogos. Trago blocos de enunciados pela proximidade de sentidos, pelos quais os memorialistas fazem referência ao Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Cabe salientar que lecionei para eles no ano de 2018, logo, não tive acesso a suas monografias, realizadas no segundo semestre de 2019, ano em que já não trabalhava naquela Universidade.

Nesses escritos há menções a seus professores dos anos iniciais, como reportaram no primeiro memorial, de 2018. A escuta atenta dos memoriais de 2021 possibilitou aproximar esses sentidos, e agora em outro material discursivo, pelas referências feitas quanto à escolha dos temas para os TCCs.

A escolha do tema surgiu já no primeiro semestre, no estágio de observação desta primeira etapa da Educação Básica. A importância da afetividade na aprendizagem da criança na Educação Infantil. Sabe-se que para o desenvolvimento pleno do ser humano é importante a criação de vínculos afetivos, processo este, essencial no cotidiano escolar de crianças tão pequenas. [...] A criança extrai suas vivências principalmente do contato com outras pessoas, adultos ou crianças. Se a professora na Educação Infantil, a trata com afeto, reconhece seus direitos e acolhe seus sentimentos, a criança experimenta um bem estar emocional, um sentimento de segurança e proteção para aprender e se desenvolver de forma mais saudável. (Ieda, 2021).

Baseei meu Trabalho de Conclusão de Curso, nesse estágio do 6º período, a qual meu tema foi “Ah ler de novo... Tô cansada de ler: O incentivo constante à leitura nos Anos Iniciais”, minha orientadora, professora (nome da professora do oitavo período), me apoiou, ajudou e incentivou muito nessa empreitada. (Luciana, 2021).

Os dois últimos períodos do curso, passaram muito rápido, no último período tivemos de lidar com um grande desafio, a elaboração do nosso trabalho de conclusão de

curso, o interesse em compreender o processo de alfabetização e letramento na perspectiva da criança, surgiu em decorrência dos estágios realizados no 2º e 6º períodos do curso de Pedagogia, bem como por meio de experiências profissionais que obtive ao trabalhar com turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. (Leonardo, 2021).

Diante desses dizeres, cabe-me saber as razões que levaram a tais escolhas. Ponho-me novamente em posição de escuta, pois a perspectiva enunciativa requer compreensão criadora, pelo distanciamento não indiferente ao outro, ou seja, para ir a seu encontro e de lá voltar com a memória embebida de sentidos outros, do outro.

Ieda enuncia em seu memorial que escolheu o tema da afetividade para realizar o trabalho de conclusão de curso, intitulado-o *A importância da afetividade na aprendizagem da criança na Educação Infantil*. Nas duas fases dos memoriais (2018-2021), Ieda valoriza a afetividade da professora para o sucesso escolar do estudante, e no último, quando justifica a escolha do tema, reforça o dito: *Se a professora na Educação Infantil, a trata com afeto, reconhece seus direitos e acolhe seus sentimentos, a criança experimenta um bem estar emocional, um sentimento de segurança e proteção para aprender e se desenvolver de forma mais saudável*. No que recorda da professora da infância, Ieda conta que foi afetiva, carinhosa, soube acolhê-la, passava-lhe segurança. Anos depois, no final de sua formação, enuncia: *A criança extrai suas vivências principalmente do contato com outras pessoas, adultos ou crianças*. Quando esses sentidos afloram, é possível reaprender a partir de seus próprios sentidos guardados em memória.

Somos constituídos na relação, mote frequente nesta tese que é e reforçado por Miotello e Moura (2013, p. 55): “Mesmo uma relação turbulenta me constitui. Relação maluca me constitui. Relação que me machuca também me constitui. O que não me constitui nunca é a não relação”. A experiência vivida por Ieda com sua professora do Ensino Fundamental ressurgiu no momento da escolha do tema para o trabalho de conclusão de curso (experiência de vida e conhecimento). Para além, Ieda acrescenta outras vozes, advindas do trabalho com docência, estágios (universidade) e documentos oficiais. O que ela recorda reforça a tese bakhtiniana de que somos constituídos pelas relações sociais, tanto pelo lado positivo quanto de contrapalavras nessa vivência. E também levanta uma questão interessante: na aprendizagem da profissão licenciandos atribuem peso expressivo a experiências já vivenciadas no campo da cultura antes dessa formação?

Em seus memoriais Luciana (2018-2021) narra situações vividas entre ela e professores no tocante à leitura. Primeiramente, quando enuncia sobre a professora da infância:

Minha professora do primeiro ano (nome da professora) me marcou e eu a amei porque ela me alfabetizou e me despertou o desejo da leitura que mantenho até hoje [...]. (2018). Depois, em outro cronotopo, ocupando lugar de estudante de Pedagogia: *Fiz o estágio de intervenção nos Anos Iniciais no 6º período do curso de Pedagogia na UNIVALI, com a professora Gracielle Böing Lyra, e foi o estágio que mais gostei, pois me identifiquei muito com essa área. O tema escolhido foi “Trabalhando com Linguagens por meio da Literatura”, onde contei com uma ótima orientação da professora Gracielle. Desenvolvi com a turma de 3º ano um trabalho muito proveitoso e produtivo, durante a semana que ficamos juntos.* E mais à frente, no oitavo período de sua graduação, expressa: *No 8º período baseei meu Trabalho de Conclusão de Curso, nesse estágio do 6º período, a qual meu tema foi “Ah ler de novo... Tô cansada de ler: O incentivo constante à leitura nos Anos Iniciais”, minha orientadora, professora [nome da professora], me apoiou, ajudou e incentivou muito nessa empreitada* (2021).

Aproximando as experiências que Luciana teve com suas três professoras em três momentos distintos de sua formação – a Educação Básica, o sexto e o oitavo períodos da graduação –, há um fio condutor, o foco na leitura. Em três momentos de fala ela aponta para o papel do outro (o outro-para-mim), o outro professor que marcou seu desvelo para com esta face da linguagem. No entanto, é pertinente apontar que, sobre sua professora da infância, ela registra ênfase ao vivido à época: *me despertou o desejo da leitura que mantenho até hoje.* Ieda, assim como Luciana, notifica a ênfase ao vivenciado no primeiro ano de escolaridade, estendendo seu interesse pelo tema da afetividade na produção do TCC.

Nota-se, nesses enunciados de Luciana e Ieda, em bloco, os temas e os sentidos envolvidos sendo reafirmados e aprofundados mediante atitudes acadêmicas. Ieda chega a sustentar, no memorial, um discurso esteado nas Ciências Humanas. A memória do que estava lá (passado – das vozes partilhadas na infância) abre-se para sentidos outros pelo encontro com outras vozes em outras vivências em múltiplos cronotopos da presentidade ou como perspectiva de futuro. Petrilli (2019, p. 96) diz: “[...] isto que em mim pode ser valorado e compreendido provém dos outros [...]”. Mas há a ressalva: não somos seres determinados pelo outro, porque o outro não me anula. O outro me constitui e eu o constituo. Nesta via de mão dupla há o tempo da palavra-alheia, palavra-própria-alheia e palavra-própria. Um tempo construído pelos encontros com o outro, em dimensões social, histórica e ideológica. Não para ser como o outro, repiso, mas exercer a contrapalavra.

Seguindo por esse prisma, recortei outro enunciado de Leonardo relatando o evento Alfabetização e Letramento, neste caso não mais como um contemplador do evento, mas fazendo parte dele: *Os dois últimos períodos do curso, passaram muito rápido, no último*

período tivemos de lidar com um grande desafio, a elaboração do nosso trabalho de conclusão de curso, o interesse em compreender o processo de alfabetização e letramento na perspectiva da criança, surgiu em decorrência dos estágios realizados no 2º e 6º períodos do curso de Pedagogia, bem como por meio de experiências profissionais que obtive ao trabalhar com turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Neste enunciado ele menciona os dois semestres que foram destinados ao estudo sobre a alfabetização, algo que não mencionou no primeiro memorial, visto ter cursado a disciplina de Estágio no segundo semestre do curso. No primeiro memorial sobressaiu o registro sobre certa prática de ensino de que se valeu sua professora alfabetizadora: *exercícios de escrita em caderno de caligrafia: A lembrança mais forte que possuo desta fase é de ter uma letra muito feia ao entrar na 1ª série, mas minha professora/mãe me fez fazer caligrafia durante aquele ano todo ao chegar em casa e no ano seguinte também, então além das tarefas escolares diárias eu ainda tinha que escrever no meu caderno de caligrafia* (2018).

Leonardo não se posiciona como estudante de Pedagogia sobre a atitude da docente, seja em concordância ou discordância. Para Leonardo criança, a caligrafia não se configurava como uma boa tarefa; há um subentendido nas palavras que escreveu sobre essa vivência. Disse ele que a professora/mãe *me fez fazer* aquela tarefa caligráfica. Era obrigado a fazê-la: *eu [...] tinha que*. Tais expressões ressaltam uma imposição da professora/mãe para a criança. Já no cronotopo do mundo acadêmico, da ciência, sentidos foram (re)significados por ele; há outra posição para o evento narrado. Quando Leonardo, formado (2021), fala da escolha do tema de pesquisa do TCC, põe em relação experiências da graduação com o exercício magisterial, para *compreender o processo de alfabetização e letramento na perspectiva da criança*. Nesse memorial de pós-formado há tomada de consciência como futuro professor – afinal, “é apenas o não álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real [...] porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade” (BAKHTIN, 2010, p. 99). A tomada de consciência por Leonardo presentifica-se em perspectiva de futuro pela esperável compreensão dos processos de aprendizagem dos estudantes (eu-para-mim; eu-para-o-outro; outro-para-mim). Para Bakhtin (2003), um mesmo evento pode ser objeto de diferentes posições valorativas, e essas se constituem através do tempo.

No ato de recordar é possível ao enunciador (re)viver sentidos, vivenciar de dentro, avaliar e agir com ética. Os memorialistas, ao rememorem não mais do lugar da infância e sim como professores, avaliam e ponderam sobre o papel do educador. Ponzio (2020) diz que o sujeito que recorda não é um sujeito que está só, mas um sujeito em relação com outros:

O sujeito que se recorda, que *recorda a si*, ou melhor, que *é recordado pelo seu si*, que é por este *solicitado a recordar*, não está só em relação a esse si, a esse outro do seu eu, com quem não consegue nunca coincidir, e que é o seu corpo. Nem está só em relação com o mundo externo. Ambas essas relações de alteridade pressupõem uma outra relação, ou melhor, uma relação *outra*, de *uma alteridade mais outra* que aquela do “mundo externo” e daquela do “próprio corpo”, uma *alteridade de grau máximo*, como tal a mais capaz de resistência – sobre o plano do conhecimento, valorativo, projetual e prático – em relação ao sujeito, a mais irreduzível a qualquer projeto, dotação de sentido, identificação operada pelo sujeito, e, portanto, *a alteridade mais material*.

[...]

O sujeito a quem acontece o recordar não é o sujeito só, mas o sujeito em relação aos outros.

[...]

O recordar vem dos outros. É a relação com outros que abre à relação do sujeito com o fora do mundo e com a alteridade do seu corpo dos quais ao sujeito vem a recordação. (PONZIO, 2020, p. 279, grifos do autor)

Sigo mirando, pelo fio de tempo, a trajetória escolar dos estudantes e como pós-formados, a fim de delinear outros sentidos passíveis de apreensão via narrativas memorialísticas, quanto à aprendizagem da docência e a consciência sobre a imagem de si como professor(a).

5 MEMÓRIAS EM TESSITURA: A PEÇA

O conjunto de enunciados selecionados para esta seção concertam ângulos apreciativos relativos às diferentes fases da disciplina *Prática docente – projetos integrados*. A escuta responsiva e ativa provocou novo encontro com o tempo e ele conduz ao “riso-arte”, pela fala de Queirós (2009, p. 18): “[...] o tempo faz nossa vida ter passado, presente e futuro. A memória é amiga do tempo. Ela guarda o que passa e o desejo do que há de vir”. Os dizeres de Queirós me impulsionam ao “riso-arte”, pois ele “abre cancela, faz o caminho livre” (BAKHTIN, 2017, p. 25).

A disciplina em questão se estendia por todo o período da graduação (1º ao 8º período). Acadêmicos e pós-formados escreveram em seus memoriais (2018 e 2021) sobre essa fase, possibilitando observar os sentidos evocados como memória narrada quanto ao ensino e à aprendizagem da docência. Este público registra posições valorativas, apura sentidos do passado e/ou se tensiona com o por vir.

Trago para apreciação um bloco de enunciados nas vozes de Marina (2018-2021), Daiane (2018-2021), Manoela (2018-2021) e Ieda (2018-2021), pondo em paralelo o dito em 2018, como estudante, e o dito em 2021, como Pedagogo(a):

Marina (2018-2021)

Todas as disciplinas foram de extrema importância para este curso e tiveram da minha parte uma compreensão melhor despertando novas ideias, fortalecendo de formas bastante significativas o meu futuro profissional. Mas sem dúvida a Prática docente - Projetos integrados tem o papel principal em toda a minha formação. (Marina, 2018).

Agora venho escrever sobre minha trajetória como professora recém-formada e atuante me exigiu uma ação de rememorar e lembrar, que me levaram a refletir sobre eu mesma e sobre minha subjetividade, em um espaço potencialmente interpretativo.

Todos os estágios foram de extrema importância para a minha atuação na área da educação, já que acima de tudo foi uma educação humanitária, onde mais que medieei conhecimento; aprendi. (Marina, 2021)

Daiane (2018-2021)

Contudo no ano de 2016 iniciei o curso de pedagogia na Univali e hoje estou no sexto período, já passou a metade do curso, posso dizer que agora meu coração está em paz e não mais confuso [reporta-se à escolha do curso]. Penso que o mundo é o reflexo da educação e quero me empenhar ao máximo para ter um futuro melhor. Ainda não tive

a oportunidade de trabalhar na área, mais com as experiências do estágio, percebi que estou no caminho certo e me familiarizei com o espaço escolar (Daiane 2018).

A certeza de que eu tinha acertado em cheio na escolha do curso de pedagogia foi no sexto período da faculdade onde tivemos a oportunidade de fazer o estágio da prática docente nos anos iniciais, na ocasião fiz na turma do segundo ano. Nas duas semanas em que estive com esses alunos pude acompanhar o desenvolvimento dos mesmos, e me senti parte de todo aquele ambiente naquelas duas semanas. (Daiane, 2021).

Manoela (2018-2021)

Ao caminhar do curso, com o auxílio das disciplinas, principalmente a disciplina Prática Docente- Projetos Integrados I, II, III, IV e V, foram dando suporte, auxiliando como fazer um bom planejamento, bem como quais materiais e recursos devem ser utilizados ao planejar, como é a rotina de uma instituição escolar, e esclarecendo nossas dúvidas, também contribuindo para a construção da nossa identidade profissional. (Manoela, 2018).

Ao decorrer do quinto período no qual iniciamos os estágios na educação infantil, agora não mais de observação e sim de intervenção aliando a teoria com a prática. Foi um estágio desafiador no qual preparamos as aulas, eu e meu querido amigo e companheiro de turma Leonardo em uma escola localizada na zona rural do município de Piçarras com crianças de 3 e quatro anos de idade. O estágio foi concluído com sucesso, contribuindo com o aprendizado das crianças envolvidas naquele processo e também o nosso aprendizado como acadêmicos em formação.

No sexto período iniciamos o estágio de intervenção no ensino fundamental, [...] Neste estágio eu pude observar os alunos como crianças que ainda brincam, e a importância do lúdico como ferramenta para que o aprendizado ocorra, tendo em vista que ainda são crianças e como tal, precisa relacionar a brincadeira com o conteúdo a ser aprendido.

Iniciamos o sétimo período com o desafio de desenvolver um planejamento com atividades de alfabetização e letramento, agora para adultos na EJA. Esse estágio foi realizado no (nome do local) por meus amigos acadêmicos Daiane, Leonardo e eu Manoela. [...] Este estágio foi realmente desafiador, tendo em vista que ao trabalhar com a alfabetização de Jovens e adultos é um processo muito diferente do trabalho com crianças, pois, temos que levar em conta que estes aprendem com as coisas relacionadas ao seu dia a dia de trabalho e com o mundo adulto, respeitando as falas e relatos destes adultos. Ao mesmo tempo foi uma enorme satisfação e gosto poder estar ali aprendendo também com eles, ao ouvir sobre suas vivências, um estágio para mim realmente apaixonante.

No oitavo período nós, Manoela, Leonardo, Maria e Daiane desenvolvemos oficinas de leitura para os Alunos do Magistério, [...] Este estágio agregou muito para mim como profissional da educação ao perceber o quanto despertar o gosto pelas diversas leituras em seus alunos, contribui não só para o aprendizado, mas também forma cidadãos conscientes e participativos em todas as áreas da nossa vida, pois, amplia a visão de mundo [...] Foi muito gratificante contribuir para o aprendizado nesta

modalidade de ensino, realmente foi apaixonante e contribuiu grandemente em minha formação. (Manoela 2021).

Ieda (2018-2021)

No 1º, 2º 3º 4º período da faculdade, nós tivemos muito conhecimento teórico e podemos aprender muito com as professoras, posso dizer que todas foram maravilhosas aos transmitirem seus conhecimentos que são muitos, aprendi demais, Prof.^a (nome da professora), Prof.^a (nome da professora), Prof.^a (nome da professora), Prof.^a (nome da professora). A professora (nome da professora) me ajudou muito a lidar com crianças que querem chamar mais a atenção fazendo bagunça.

Tenho muitas expectativas na área de alfabetização vou dar o melhor para conseguir cumprir o papel de pedagoga. (Ieda, 2018).

6º Período do curso de Pedagogia

Professora Msc. Gracielle Böing Lyra foi sem dúvida um exemplo na formação da minha identidade pedagógica, suas aulas sempre foram prazerosas, didáticas, envolventes e estimulantes, seu conhecimento e experiências com a alfabetização nos Anos Iniciais foram imprescindíveis na orientação do meu estágio supervisionado, escolhi o 1º ano do ensino fundamental, quis o desafio de conhecer um pouco dos alunos que faziam a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais.

Conhecer a professora da sala, ver a paixão dela por alfabetização, saber um pouco sobre suas experiências em sala de aula, ver a propriedade com que falava de cada aluno, consegui sentir em suas palavras o carinho que ela expressava por cada ser que estava sobre os cuidados dela. Isso sem dúvidas além de estimular, também motiva a fazer o melhor, a buscar o melhor. A escritora Cunha diz que a formação do professor é um processo que atravessa sua constituição pessoal, social e histórica e sua atuação pedagógica reflete a realidade vivenciada em sua trajetória escolar, como aluno. Na formação inicial em curso de licenciatura, o Estágio Curricular Supervisionado surge como momento da descoberta, de expectativas, incertezas e confronto com a realidade do campo de atuação do professor. Estágio não é prática, mas teoria e prática, num movimento de ir e vir constante, relação dialética que permite ressignificar concepções.

7º Período do curso de Pedagogia

Msc. (nome da professora), foi a professora responsável pelos encontros presenciais, nos orientaria no estágio supervisionado da Educação de Jovens e Adultos (E.J.A.).

[...] O professor da E.J.A. contribui de forma decisiva para a formação dos alunos e para um ensino de qualidade, o professor deve sempre se atualizar, com novos métodos de ensino, tendo a consciência que ao mesmo tempo que ensina também aprende, [...] Foi uma experiência desafiadora [sétimo período, estágio na EJA] no meu processo de formação, permitiu que usasse dos conhecimentos teóricos em relação à prática docente.

8º Período do curso de Pedagogia

Chegamos ao final do curso de pedagogia, nesse momento concordamos com os veteranos que nos receberam lá no início de 2016, passou muito rápido...

Professora Msc. (nome da professora) é a professora encarregada de nos orientar nessa etapa final. Começamos os preparativos para elaborar oficinas pedagógicas para as alunas do magistério, foco principal na BNCC. Todos os encontros nas segundas feiras foram super aproveitados, tínhamos que planejar as oficinas e nos preparar para a apresentação do trabalho de final do curso. As oficinas pedagógicas são instrumentos poderosos para o aperfeiçoamento didático, é uma situação de aprendizagem aberta e dinâmica, que possibilita a inovação, a troca de experiências e a construção de conhecimentos. [...] A ideia principal foi envolver os profissionais de educação em um aprendizado que poderia refletir diretamente na prática em sala de aula, fornecer uma base teórica sobre a BNCC.

As oficinas foram um sucesso, para todos os grupos, todos se empenharam para desenvolver um trabalho voltado ao dia a dia das creches e escolas. [...] Ao final da oficina o sentimento era de orgulho. Orgulho por todos. (Ieda, 2021)

Marina, em 2018, ao escrever sobre experiências vivenciadas, neste excerto em particular, põe em destaque todas as disciplinas cursadas até a sexta fase, ano da solicitação da escrita memorialística, indicando que *tiveram da minha parte [eu-para-mim] uma compreensão melhor despertando novas ideias, fortalecendo de formas bastante significativas o meu futuro profissional*. Fica claro, portanto, que as disciplinas até então cursadas forneciam uma base para compreender constituintes da futura profissão. Registra ainda que, das disciplinas concluídas, Prática Docente – Projetos Integrados teve papel basilar – embora em momento algum tenha se referido a motivações que a levaram àquela afirmação.

No escrito de 2021, Marina faz apontamento sobre o sentido da escrita autorreferencial que foi desafiada a empreender. Exterioriza sentidos que ela dá à escrita do memorial. Como professora recém-formada e atuante, Marina indica ser esta uma ação, ação de *rememorar e lembrar em um espaço potencialmente interpretativo*, o da escrita sobre si. Mas cabe sublinhar que toda externalização é, antes, fruto do encontro das vozes internas que já foram de fora (vozes outras; vozes dos outros; vozes próprias). Como observa Petrilli (2019), alçando ideias de Bakhtin, “A palavra é já habitada pela palavra do outro, pela intenção do outro, pelo sentido de outro.” (p. 75). Segue, como fez em 2018, frisando que todas as disciplinas (estágios) foram importantes para sua atuação no magistério, avalia a educação que teve até então na academia e sua própria atuação: *onde mais que mediei conhecimento; aprendi*. (Marina, 2021). Como bem diz Bakhtin (2019, p. 74, grifos do autor), “o eu é dialógico contra a sua vontade, isto é, não como consequência de uma espécie de concessão feita ao outro, mas como seu envolvimento passivo com o outro, na palavra do outro”. Quando narra o que vivenciou em

outro tempo torna-se o outro de si mesma, estranha-se, distancia-se de si e, com esse excedente de visão, volta-se para si para viver o acontecimento da escrita, atribuindo novos sentidos.

Para Bakhtin, (2018, p. 91):

[...] não se pode nem falar de reverberação de uma época fora do curso do tempo, fora de uma relação com o passado e futuro, fora da plenitude do tempo. Onde não há um curso do tempo, não há tampouco o elemento temporal na acepção plena e essencial desse termo. A atualidade, tomada fora de sua relação com o passado e o futuro, perde sua unidade, dissipa-se em fenômenos e objetos singulares, tornando-se um conglomerado destes.

O discurso de Daiane assemelha-se ao de Marina no que se refere à avaliação sobre si (eu-para-mim). Ao reportar-se à escolha do curso, enuncia que foi no sexto semestre que seu *coração ficou em paz*. Subentende-se, com esta posição de Marina, que até aquela etapa de sua vivência curricular tinha dúvidas sobre a escolha da profissão. Porém, à medida que se aproxima do cotidiano de um docente em serviço, alimenta sua afirmação quanto à escolha: *com as experiências do estágio, percebi que estou no caminho certo e me familiarizei com o espaço escolar*. Percebe-se que Daiane falava não mais sustentada pela memória de estudante do Ensino Básico que conhece tanto o ambiente escolar quanto a atividade de um docente, mas pela perspectiva de futuro profissional para si, o de professora.

Bakhtin (2019) destaca: “A objetivação ética e estética necessita de um poderoso ponto de apoio, fora de si, em uma força efetivamente real, a partir de cujo interior eu possa me ver como outro” (BAKHTIN, 2019, p. 70). Foi necessário Daiane afastar-se dos sentidos desse lugar outrora conhecido, para estranhá-lo, e desse lugar extralocalizado (ato do estágio) familiariza-se novamente com o que é outro do mesmo, ou seja, o espaço da educação institucionalizada: *e me senti parte de todo aquele ambiente naquelas duas semanas*. Daiane manifesta sentir-se pertencente ao espaço escolar que futuramente se tornaria de convivência profissional. Reafirma o dito em 2018, pondo em evidência a aprendizagem pela interação (eu-outro) no tempo e espaço escolar do estágio, perseguindo escopos futuros para exercício da profissão magisterial (memória de futuro).

Os enunciados de Manoela e os de Ieda (2018) portam semelhanças. Assemelham-se porque ambas trazem, nos primeiros memoriais, enunciados cujos sentidos externam experiências vividas na disciplina Prática Docente, como colegas seus o fazem. Nos memoriais de pós-formadas (2021) descrevem essa disciplina que percorre várias fases do curso de Pedagogia, detalhando cada semestre cursado. Nesse espaço discursivo, acentuam a presença do outro (o outro para mim), cada uma delas, porém, de modo singular. Manoela põe em relevo

a presença dos amigos universitários na trajetória de acadêmica, enquanto Ieda põe em proeminência o papel que os professores universitários tiveram nessa trajetória específica.

Minuciando: Manoela, em seu primeiro memorial (2018), registra que as disciplinas de prática docente deram suporte a sua formação, sinalizando ter compreendido objetivos da disciplina cursada em diferentes fases (Prática Docente – Projetos Integrados I, II, III, IV e V), com vistas à aprendizagem relativa à profissão. No entanto, ela não fala somente de si (*eu-para-mim*), ela considera o outro, seus colegas, incluindo-os em seu discurso memorialístico: *esclarecendo* [papel da disciplina no curso universitário] *nossas dúvidas* [do grupo de estudantes], *também contribuindo para a construção da nossa identidade profissional*.⁴² Neste traçado, Bakhtin (2017, p. 29) apresenta certa interrogativa: “O reflexo de mim mesmo no outro empírico, através do qual preciso passar para sair na direção do *eu-para-mim* (poderia esse *eu-para-mim* ser só?)” (BAKHTIN (2017, p. 29, grifos do autor). E responde: “A liberdade absoluta desse *eu*. [...] essa liberdade não pode modificar um ser, por assim dizer, em termos materiais (aliás, nem pode querer tal coisa – ela pode mudar apenas o *sentido* do ser (reconhecer, justificar, etc.); é a liberdade da testemunha e do juiz. Ela se traduz na *palavra*. (BAKHTIN (2017, p. 29, grifos do autor). Na interpretação de Ponzio (2010), assumindo ideias de Bakhtin:

Viver a partir de si mesmo, de seu próprio lugar singular, assevera Bakhtin, não significa viver para si, por conta própria; antes, é somente de seu próprio lugar único que é possível reconhecimento da impossibilidade da não-diferença pelo outro, a responsabilidade sem alibi em seus confrontos, e por um outro concreto, também ele singular, e, portanto, insubstituível. [...] cada eu ocupa o centro de uma arquitetônica na qual o outro entra inevitavelmente em jogo nas interações dos três momentos essenciais de tal arquitetônica [*eu-para-mim, eu-para-o-outro-o-outro-para-mim*], e portanto do eu, segundo o qual se constituem e se dispõem todos os valores, os significados e as relações temporais. (PONZIO, 2010, p. 22)

Neste jogo interacional, conforme diz Ponzio, a consciência se forma uma vez que o signo se constitui no processo da comunicação social, produzindo sentidos. Diante do que foi apresentado pelos autores antes referenciados, sigo interpretando o enunciado memorialístico de Manoela, desta feita os escritos de 2021. Ela inicia seu memorial remetendo-se para a disciplina Prática Docente-Projetos Integrados, voltando ao quinto período. Contudo, apesar de haver cursado a quinta fase ao elaborar seu texto no ano de 2018, não assentou a mesma questão, que ora aborda acontecimentos ocorridos em 2021.

⁴² Cabe salientar que, dentre as orientações fornecidas por mim, como docente da VI fase, para a escrita do primeiro memorial, inseri a proposta de os acadêmicos avaliarem a disciplina Prática Docente-Projetos Integrados, referenciando seu percurso pelas diferentes fases daquela matéria.

A acadêmica realça a experiência adquirida no estágio da quinta fase, bem como a presença de um dos colegas de turma, sua dupla de estágio, para enfrentar a ação – avaliada por ela – como desafiadora, mas superada em resultados venturosos: *o aprendizado das crianças envolvidas* no trabalho do estágio curricular e *o aprendizado do grupo como acadêmicos em formação*. Centra-se no sexto período, indicando que foi nesse ponto do estágio que [...] *pude observar os alunos como crianças que ainda brincam*. Tal descoberta auxiliou-a a relacionar o brincar com o aprender. Fala do sétimo período apontando novamente a importância do outro na formação profissional e cita seu próprio nome e os dos colegas, pelo ponto de vista da alfabetização de jovens e adultos (EJA), referindo-se ao trabalho de maestria – de modo comparativo – entre ensino voltado a um público de crianças e a jovens e adultos: *Esse estágio foi realizado no [nome do local] por meus amigos acadêmicos Daiane, Leonardo e eu Manoela*. [...]; volta a citar-se ao enunciar a parceria com colegas: *No oitavo período nós, Manoela, Leonardo, Maria e Daiane*, agora do oitavo período, exaltando como gratificante esta outra modalidade de atuação docente, isto é, a proposição de oficinas, em outro nível formação, Curso de Magistério.

No caso do memorial de Manoela, sua arquitetura discursiva expressa, sobremaneira, o reconhecimento do outro (relação dialógica eu-outro) em sua constituição (em processo) para o exercício do magistério. É preciso “tornar-se *outro* em relação a si mesmo, olhar para si com os olhos do outro; [...] através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 13, grifo do autor).

Em sua escrita, Manoela assume a responsabilidade sobre o que é do outro e que está impregnado em si, levando-a a preocupar-se tanto com seu existir quanto com o do outro (colega de turma ou estudantes sob sua responsabilidade). Os enunciados de Manoela portam sentidos semelhantes aos de Ieda no tocante ao registro sobre a presença do outro; no entanto, diferentemente de Manoela, que ressalta relações interativas com colegas e estudantes de níveis de ensino diferentes, Ieda valora o outro pelo peso das relações que teve com seus professores. No primeiro memorial (2018) ela foi sucinta no que se refere à disciplina Prática Docente – Projetos Integrados. Em um único parágrafo inclui todos os semestres e não salienta especificidades da disciplina em questão. Aponta que teve conhecimentos teóricos – atribuindo a professoras da Universidade seu acesso, nomeando-as: *tivemos muito conhecimento teórico e podemos aprender muito com as professoras, posso dizer que todas foram maravilhosas ao transmitirem seus conhecimentos que são muitos, aprendi demais, Prof. (nome da professora), Prof. (nome da professora), Prof. (nome da professora), Prof. (nome da professora)*. Finaliza seu primeiro memorial registrando expectativas referentes à área da alfabetização, tema que

seria dedicado ao semestre que então se iniciava (Prática Docente – Projetos Integrados VI): *Tenho muitas expectativas na área de alfabetização vou dar o melhor para conseguir cumprir o papel de pedagoga* (eu-para mim).

Já no segundo memorial (2021) incorpora, semestre a semestre, elementos que explicitam a presença do professor em sua formação para a docência. Inicia falando sobre o sexto semestre, de cuja turma fui a professora. Olhando o que Ieda expõe nesse seu enunciado, pelo ângulo do centro de valor, o-outro-para-mim, percebe-se que a imagem que constrói de minha atuação na disciplina determinou, assim afirma, a escolha pelo estágio supervisionado no primeiro ano do ensino fundamental, como também a levou à acentuação de sentimentos tensos, como expectativa quanto à futura atuação profissional. Nesse contexto, assume a voz de uma autora (Cunha) como que para legitimar o vivido na VI fase, ampliando, para além de suas palavras, o aflorar da compreensão do agir docente.

São registros que flagram vozes que confluem para a constituição de conceitos como o de docência. Quando enuncia sobre o último semestre do curso, traz segmento discursivo que agrega sentidos em retrospectiva do vivido: *Chegamos ao final do curso de pedagogia, nesse momento concordamos com os veteranos que nos receberam lá no início de 2016, passo muito rápido...[...]; Ao final da oficina o sentimento era de orgulho. Orgulho por todos.* Ieda, ainda em tom avaliativo, alinha referências à experiência da última fase da disciplina Prática Docente-Projetos Integrados, pondo-se em relação com o(s) outro(s), seus colegas de turma: *as oficinas⁴³ foram um sucesso, para todos os grupos, [referindo-se aos colegas de turma] todos se empenharam para desenvolver um trabalho voltado ao dia a dia das creches e escolas.* Este processo de corresponsabilidade de vivenciamento em coletividade laboral de Ieda pode ser entendido pelo que alega Bakhtin (2010, p. 26):

O “não álibi” no ser coloca o eu em relação com o outro, não segundo uma relação indiferente com o outro genérico e enquanto ambos exemplares do homem geral, mas enquanto coenvolvimento concreto, relação não indiferente, com a vida do próprio vizinho, do próprio contemporâneo, com o passado e o futuro de pessoas reais.

Nos enunciados de Ieda percebe-se sua não indiferença com o outro, fazendo questão de descrever e nomear as contribuições de cada professor em sua aprendizagem da profissão, da mesma maneira que percebe, nesta conjuntura, o ocorrido com o outro, seus colegas.

⁴³ Ieda define Oficinas Pedagógicas em seu memorial como: *“instrumentos poderosos para o aperfeiçoamento didático, é uma situação de aprendizagem aberta e dinâmica, que possibilita a inovação, a troca de experiências e a construção de conhecimentos. O foco dessa metodologia é a construção coletiva de conhecimento. Portanto, ela deve ser aberta a vivências, diálogos e a partilha.”* (Ieda, 2018).

Os enunciados de Ieda referindo-se a seus professores da Universidade instigaram-me a voltar à escuta de seus primeiros textos, no tocante aos professores da infância. Ieda dizia em seu primeiro memorial que suas professoras eram carinhosas, calmas, com voz doce, pacientes, acolhedoras; também vimos outros colegas compartilharem o mesmo sentimento benfazejo com relação aos professores quando crianças. Já na posição discursiva que ocupa como pós-formada, Ieda lida com sentidos nutridos por vozes acolhidas na universidade, advindas das diferentes relações dialógicas em convívio. Constata-se, pelo que reporta, ter adquirido maior propriedade pedagógica quanto ao ato de evocar sua escrita em memorial, valendo-se de adjetivações para se referir ao agir docente, como: aulas prazerosas, didáticas, envolventes e estimulantes. No entanto, esta imagem do outro (docente universitário), Ieda acaba intencionando reproduzi-la para si “(nome da professora) *foi sem dúvida um exemplo na formação da minha identidade pedagógica*”.

5.1 CONSCIÊNCIA NA CRIAÇÃO DA IMAGEM DO OUTRO E NA IMAGEM DE SI

Uma das questões basilares que me provocou a lançar olhos para o tema desta investigação foi compreender, na formação acadêmica para a docência, a consciência da criação da imagem do outro e de si mesmo como profissional-professor de estudantes de Pedagogia quando estes assumem a posição de pós-formados, logo no início do exercício da profissão. Esse sujeito, na posição de professor recém-formado, foi estudante da Educação Básica por aproximadamente 12 anos; nesse tempo conviveu no ambiente escolar com professores, apropriou-se de concepções (conscientemente ou não) sobre a profissão professor. Ao decidir seu futuro profissional, opta pela graduação em Pedagogia, ou seja, pela formação para a docência. Nesse ambiente convive igualmente com professores, tanto da graduação quanto da escola de Educação Básica durante o período de estágios. Muitos deles acabam exercendo a profissão, mesmo antes de estarem oficialmente habilitados para tal função. Finalizada a etapa da graduação, deslocam-se para o ambiente de trabalho para o qual se formaram. Muitos seguem o percurso normal da carreira e dirigem-se para ambientes escolares (familiarizados), ocupando a posição social para a qual foram habilitados. No caso dos sujeitos por mim pesquisados, ao projetarem para si mesmos posição autoral (autor-narrador) por meio da escrita de seus dois memoriais, examinam o vivido no ambiente escolar ocupando posições discursivas distintas, de graduando, estagiário ou professor formado.

Considerarei observar, mediante essas duas materialidades, possíveis evidências do entendimento da consciência de si mesmo, implicada na relação alteritária (eu-outro) no processo de formação profissional.

Por essa linha, procuro contribuir para o entendimento do peso da alteridade no evento da *compreensão criadora* (BAKHTIN, 2003) e sua exponencial força no desenvolvimento da consciência humana. Volóchinov (2013) reforça a factibilidade do caminho ora perseguido nesta investigação para a compreensão da formação de professores atentando para a consciência humana, pois, diz o autor, falar de consciência é falar de linguagem; a consciência só se afirma como realidade por meio da encarnação material em signos. A consciência não surge somente do agir do homem, é preciso que ele homem esteja em relação com outros homens. Em suas palavras:

o signo surge apenas no processo da interação *entre* consciências individuais. E a própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação verbal. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 95).

Retomando os dizeres de Volóchinov (2013), acrescento: “Uma consciência que não se encarna no material ideológico da palavra interior, do gesto, do signo, do símbolo, não existe ou não pode existir.” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 151).

Os enunciados dos memorialistas trazem evidências, explícitas ou não, de relações dialógicas que possibilitam observar elementos voltados à consciência do eu-para-mim-mesmo, eu-para-o-outro, o-outro-para-mim, que se dá pela apreensão dos indivíduos sobre a realidade do mundo no qual conviveram e convivem.

Ao escreverem sobre os caminhos trilhados no exercício do magistério (memorial 2021), os memorialistas produzem um acabamento provisório. O lugar exotópico que ocupam de olharem para si mesmos com os olhos de outro, como acena Bakhtin (2009), permite ampliar as dimensões da consciência, dado que “o acabamento é o que torna possível a resposta do *outro* ao enunciado. Ou ainda, a resposta do *outro* indica o acabamento de um enunciado.” (AMORIM, 2004, p.110, grifos da autora).

Não poderia, é certo, furtar-me ao duplo ângulo, como docente e como pesquisadora, que teria de considerar ante os escritos dos estudantes/professores recém-formados, visto que sou professora dos anos iniciais do fundamental, da graduação (desse público) e pesquisadora. Aliar meu próprio encontro de vozes – da professora; da investigadora – e discernir posições enunciativas minhas e das vozes das pessoas com as quais estava em lida analítica era

imperativo. No rumo, portanto, dos encontros e desencontros do exercício exotópico pelos diferentes cronotopos necessários a quem observa vozes e reflete sobre elas em materialidades sógnicas memorialísticas, é encargo não negligenciar o entendimento de que o autor-pessoa não coincide com autor-criador (autor-enunciador; pessoa discursiva), e reconhecendo as relações dialógicas que lhes são inerentes. Como bem posiciona Faraco (2005), prosseguindo neste raciocínio defendido pelo Círculo de Bakhtin:

[...] para o Círculo de Bakhtin, os processos semióticos – quaisquer que eles sejam – ao mesmo tempo em que refletem, sempre refratam o mundo. Em outras palavras, a semióse não é um processo de mera reprodução de um mundo “objetivo”, mas de remissão a um mundo múltipla e heterogeamemente interpretado (isto é, aos diferentes modos pelos quais o mundo entra no horizonte apreciativo dos grupos humanos em cada momento de sua experiência histórica). (FARACO, 2005, p. 39, destaque do autor).

Em prosseguimento à questão posta acima, escrever sobre si mesmos, caso dos textos memorialísticos, pode alinhar-se ao dito por Faraco (2005) sobre escritos autobiográficos, ou seja, aqueles em que, para se concretizarem,

[...] o escritor precisa se posicionar axiologicamente frente à própria vida, submetendo-a a uma valoração que transcenda os limites do apenas vivido. Para isso (para posicionar-se frente à própria vida), o escritor precisa dar a ela um certo acabamento, o que ele só alcançará se distanciar-se dela, se olhá-la de fora, se tornar-se um outro em relação a si mesmo. Em outros termos, ele precisa se autobjetificar, isto é, precisa olhar-se com um certo excedente de visão e conhecimento. (FARACO, 2005, p. 43).

Com esta entrada (reapresentada por já ditos na tese) acompanhada de “certo excedente de visão e conhecimento” e olhos voltados à possibilidade de interpretar vozes que acadêmicos passaram a assumir ou contrapor (palavra/contrapalavra) com base na posição conquistada pós-formação (professor), segui a interrogativa: que espessamento de sentidos de concepção de “professor” a escolaridade permite em narrativas de pessoas pós-formadas? Foi com a escuta da interrogação orientada para o tempo vivido no ambiente escolar e depois fora dele, para um sujeito pós-formado, que selecionei os blocos enunciativos para diálogo nesta seção, com a prudência alertada por Bakhtin (2003): “A capacidade de *ver o tempo*, de *ler o tempo* no todo espacial do mundo [...] como acontecimento; é a capacidade de ler os *indivíduos no curso do tempo* em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos)” (BAKHTIN, 2003, p. 225, grifos do autor).

Os memorialistas, diante do ato da escrita (2021), certamente olham para si ao se porem em cena no mundo vivido. Por esse ângulo, assim defende Bakhtin (2019), o homem

está diante da “[...] impossibilidade de perceber a si mesmo por inteiro fora de si, inteiramente no mundo exterior e não na *tangente* a esse mundo exterior.” (BAKHTIN, 2019, p. 54, grifo do autor). O cordão umbilical, diz o autor, dirige-se a essa tangente. Indica que não se pode conhecer o próprio corpo externo inteiramente, que este corpo pode ser apenas objeto de pensamento, não se constituindo em experiência concreta viva. Para o autor o *eu* está:

[...] naquele ponto da tangente que nunca poderá estar inteiramente no mundo, ser existência (realidade) nele e, por conseguinte, anular-se nele; não posso entrar *todo* no mundo, e por isso não posso *todo* sair desse (ir embora). Apenas o pensamento me localiza por inteiro na existência, mas a experiência viva não acredita nele. (BAKHTIN, 2019, p. 54).

Nisso reside um conflito, mas não uma contradição entre o pensamento e a experiência, pois

O mundo está todo diante de mim e embora esteja também atrás de mim, eu sempre me desloco para sua borda, sobre a tangente a ele. Essa dependência do outro (no processo de autoconsciência e de autojustificação) é um dos principais temas de Dostoiévski, que determina também as particularidades formais da sua imagem do homem. O mundo está todo diante de mim e o outro está inteiramente nele. Para mim o mundo é horizonte, para o outro ele é entorno. (BAKHTIN, 2019, p. 55)⁴⁴

Diante disso, alerta o autor, o eu vive na contraposição, sente-se uma exceção, o único no mundo, os demais são outros, criando-se a esfera única entre o eu e tudo o que é outro.

Em diligência ao fio analítico seguido, observo que os enunciados dos memorialistas emergem em um contexto cultural e social embebido de sentidos, valores, crenças do qual foram partícipes neste tempo vivido antes da graduação, na graduação, ultrapassando o ciclo universitário para ir ao encontro de domínios da profissão trilhados até aquele tempo presente de sua escrita memorialística, em 2021.

Os professores pedagogos assumem posição exotópica com o intuito de tecer enunciados que trazem sentidos quanto ao outrora vivenciado. Em bloco, os enunciados de diferentes professores são representativos:

Analisei o meu papel de professora, onde sempre procurei colocar em prática aquilo que acredito ser fundamental para um professor: dominar o assunto, ser capaz de selecionar e preparar os conteúdos que são prioritários aos objetivos do aluno que é

⁴⁴ Bakhtin, estudioso da literatura de Dostoiévski, formula conceitos que giram em torno de sua teoria do dialogismo pondo em evidência a obra desse romancista russo. Diz Bezerra (2005) ao referir-se a dois conceitos que perpassam a literatura dostoiévskiana, a polifonia e o dialogismo: “Na ótica da polifonia, as personagens que povoam o universo romanesco estão em permanente evolução. O dialogismo e a polifonia estão vinculados natureza ampla e multifacetada do universo romanesco, ao seu povoamento por um grande número de personagens, à capacidade do romancista para recriar a riqueza dos seres e caracteres humanos traduzida na multiplicidade de vozes da via social, cultural e ideológica representada” (BEZERRA, 2005, p. 191-192).

o “foco”, saber mediar acima de tudo, despertar a curiosidade e motivação, para que o aluno adquira autonomia e responsabilidade pela sua aprendizagem.

Tive o grande prazer em dar aulas e creio que obtive êxito, sobretudo quando conseguia transformar tudo que aprendi em realidade; recebia elogios dos meus alunos, dos pais e dos coordenadores da escola. O carinho e o apoio sempre me motivaram a me aprimorar cada vez mais como professora. Atualmente sou Professora de Projetos do Berçário 1 e do Maternal 2 no CEI (Nome do Centro de Educação Infantil), duas faixas etárias bem diferentes, trabalhando em conjunto com as professoras regentes das mesmas, mais um desafio que encaro de forma entusiasmante para colocar em prática meus conhecimentos, aprender muito e adquirir uma vasta experiência na minha identidade docente e na minha vida. (Mariana, 2021)

Hoje posso dizer que, durante a minha trajetória, tive decepções, muitos desafios, muito aprendizado, muitas conquistas. Não pretendo parar de estudar, a vida é feita de ciclos, hoje sou feliz com a profissão que escolhi, pretendo continuar trabalhando e estudando cada vez mais nessa área. (Ane, 2021).

Hoje como professora percebo a imensa importância da relação aluno e leitura, pois sem ela não podemos transformar nossos alunos em futuros cidadãos de sucesso, tanto na vida profissional como pessoal necessitamos ser alfabetizados e todos merecem os melhores professores, capacitados, dedicados e principalmente informados, porque a pedagogia não acaba na faculdade, a nossa luta é diária e a responsabilidade de pedagogo é total durante esse processo. E por meio desse registro agradeço a todos os professores que passaram por minha vida, cada um com o seu jeito, sua prática e didática, a todos que deixaram sua marca da melhor forma, fazendo com que eu estudasse e buscasse cada vez mais, com o intuito de tornar-me tão brilhante e exemplar como eles, que um dia os educandos que passarem por mim lembrem-se do quanto fui dedicada e afetuosa, que tenham tanto carinho e orgulho como tenho de todos os educadores que exercem seu trabalho, com qualidade buscando transformar a nossa sociedade justa com oportunidades para todos, oportunidade essa que alcançamos firmada na educação, garantida a todos aqueles sujeitos inseridos na rede pública de ensino, e não só para aqueles que podem pagar por ela. (Alexandra, 2021)

Ensinar nos anos iniciais é um trabalho desafiador, pois precisa dominar várias áreas do conhecimento, a preocupação é com o desenvolvimento integral da criança, e a ênfase do desenvolvimento esta em ensinar a ler, escrever e a contar. [...] Acredito que para ser professor é fundamental compreender que nosso papel envolve o ensinar, o aprender e o formar seres humanos, o que requer uma qualificada formação. (Ieda, 2021)

[...] aprendi desde tenra idade, na vida escolar, acadêmica e social que ser professor no nosso país, é desafiador, é lutar e reivindicar direitos é cumprir deveres. Porém o fator determinante a respeito dessa profissão é a capacidade do docente transformar a realidade de seu aluno, sonhos e comportamentos. É ainda uma profissão que carece mais reconhecimento e valorização, por ser realmente uma das mais importantes. O professor desempenha uma das mais relevantes missões humanas sob as mais adversas condições sociais. Um bom professor dessa área precisa ser criativo,

flexível, dedicados, determinados, confiáveis, afetivos, ter senso de justiça, organizados entre outras características. Os melhores professores para mim foram aqueles que me inspiraram, tanto em relação ao aprendizado quanto a vida pessoal e emocional. Minha expectativa é sim transformar a realidade de alunos, apesar das dificuldades. (Poliana, 2021)

Pouco tempo depois do término do curso [pedagogia] ingressei nos cursos de pós-graduação em Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais, bem como Neuropsicopedagogia, tive uma tentativa de ingresso no curso de Mestrado em Educação Inclusiva pela Universidade Federal de Santa Catarina, como não fazia muito ideia de como escrever um bom projeto para conseguir meu objetivo, pedi auxílio para a professora Gracielle [...] sou grato a você por ter me incentivado mais do que qualquer outra pessoa neste mundo, por ter me dito várias vezes não desista, persista nos seus objetivos!

Atualmente fui convidado para trabalhar na Secretaria de Educação [...] ao lado de outra excelente professora que tive durante o curso de Pedagogia, professora Dra. (nome da professora), como coordenador da Educação Infantil no município, trabalho este que venho desempenhando com muito afinco e orgulho, buscando sempre ouvir o outro, entendendo a realidade na qual estamos inserindo e aos poucos tentando mudá-la afim de contribuir para as melhorias neste segmento no nosso município. (Leonardo, 2021)

Estes memorialistas analisam sua atuação como professores, olham para seu tempo vivido e de lá fazem a avaliação de seus atos de professor; alguns avaliam também atos dos próprios docentes que tiveram. Nesse momento, ao escreverem, olham para si e ao mesmo tempo para o outro, enumerando aquilo que acreditam ser importante no exercício da profissão como ato efetuado ou como perspectiva, visando a um futuro outro que transborda para o público estudantil envolvido nesse processo e/ou para a profissão de Pedagogo de modo amplo.

Darei destaque a certos traços levantados pelos profissionais. Mariana aponta para a importância de o docente *dominar o assunto, ser capaz de selecionar e preparar os conteúdos que são prioritários aos objetivos do aluno que é o “foco”, saber mediar acima de tudo, despertar a curiosidade e motivação, para que o aluno adquira autonomia e responsabilidade pela sua aprendizagem.* Também se autoavalia em termos de sua posição cronotópica, a de pós-formada, indicando prazer pela escolha da profissão e êxito pessoal por conseguir *transformar tudo que aprendeu em realidade*, mas ultrapassa esse olhar autoavaliativo para notificar seu leitor – o ponto de vista valorado pelo outro sobre seu trabalho como professora (eu-para-o-outro): *recebia elogios dos seus alunos, dos pais e dos coordenadores da escola*, um apoio que, segundo Mariana, a impulsionava a se aprimorar como professora. Apesar de não perder de vista o outro que contribuíra em sua constituição no entorno formativo institucional (aqueles com quem aprendeu, os alunos, seus pais, coordenadores da escola), aponta a importância da

avaliação a seus atos docentes, como carga emocional positiva (elogios) do outro para fortalecer sua autoimagem. Parece entender que o exercício da docência passa pela empatia de relações interpessoais, em busca da fusão eu-outro (talvez de forma não consciente), em detrimento da compreensão do sentido mais profundo dessa relação eu-outro, o da alteridade, para se atingir conhecimento⁴⁵. Compreender não é assimilar, afirma o teórico russo, mas estabelecer relações dialógicas em que a alteridade some potências de sentido.

Mariana posiciona-se assumindo sua condição de professora, apesar de, diante de outros relatos, o dela ter esse tom mais amadurecido, sou *professora*, este **sou** pode ser entendido como ter atingido o final de um curso universitário que a legitimaria oficialmente para o exercício da profissão. Afinal, no mundo da vida, somos seres em acabamento. Ninguém é. Vivenciamos a vida.

Ane, assim como Mariana, revisita o passado recente e afirma: *tive decepções, muitos desafios, muito aprendizado, muitas conquistas*. Vê a si como alguém que aprendeu e obteve conquistas, revela-se satisfeita com a profissão, mas não deixa de assinalar que nem tudo foi ocorrência de acontecidos positivos. Na sequência, assinala o porvir que anuncia a continuidade do investimento em sua formação, expondo-se como ser em acontecimento, como ser social em constante inacabamento: *não pretendo parar de estudar [...] pretendo continuar trabalhando e estudando cada vez mais nessa área*. Ieda, assim como Ane, trouxe palavras que se referem à necessidade de domínio de diferentes conhecimentos para o ensino nos anos iniciais, o que implica formação qualificada. Essa afirmação de Ieda dialoga com a própria formação do pedagogo, cujo curso abrange o ensino de todas as áreas do conhecimento, diferentemente dos anos finais do ensino fundamental, onde há um professor especialista em cada disciplina. Depois de formada, Ieda conscientiza-se de que o ensino nas séries iniciais é *desafiador*, pois é preciso que professor domine conhecimentos de campos distintos da cultura científica para atuação junto a esse nível de escolaridade (faixa etária de 0 a 10 anos). Ela preocupa-se como o desenvolvimento integral da criança (o-outro-para-mim), atribuindo ênfase ao socialmente ressaltado como tríade básica neste nível de ensino: *ler, escrever e contar*.

De seu lado, Alexandra, situando-se no mesmo cronotopo da colega, avalia sua aprendizagem da docência e experiência profissional sublinhando a importância do domínio desse conhecimento que é a alfabetização, incorporando relevos à leitura: *Hoje como professora*

⁴⁵ A empatia pura, diz Bakhtin (2010), não é possível. Diferente é se eu “entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, contemplar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.” (BAKHTIN, 2003, p. 23).

percebo a imensa importância da relação aluno e leitura, pois sem ela não podemos transformar nossos alunos em futuros cidadãos de sucesso [...] necessitamos ser alfabetizados e todos merecem os melhores professores [...]. Ela alia conhecimentos construídos durante a graduação à concepção que foi constituindo sobre atuação docente, apontando para certo perfil de profissional para atuar com público dos anos iniciais do ensino fundamental: percebe a importância do lugar que hoje ocupa, o de docente, tanto quanto da tomada de consciência sobre o ato pedagógico que foi adquirindo ao longo das relações professor-estudante vivenciadas. No caso, vale-se da adjetivação: capacitado, dedicado e informado; mais adiante, volta e adita a esses termos: *brilhante* e *exemplar* (como eram professores seus); ser lembrada como *dedicada* e *afetuosa*, bem como seja ela capaz de provocar emoções como de *carinho* e *orgulho* aos estudantes que porventura passarem por ela.

Ao agradecer a seus ex-professores, Alexandra faz referência a singularidades existentes no ato da docência, expressando que *cada um tem o seu jeito, sua prática e didática, deixando sua marca* na lida diária magisterial. Muito embora Alexandra registre este entendimento, distancia-se do conceito mais profundo de *singularidade*, como é delineado na concepção dialógica de Bakhtin e Círculo (esse olhar bifronte singular-universal), que leva à ampliação do humano. Nesse caso, o termo *singularidade* excede o entendimento de Alexandra, que fica circunscrito a elementos do presente referenciado como o acontecido antes e alteridade de cada um ausente.

Sobre isso, desejo destacar, não apenas no que expressa Alexandra no enunciado posto em evidência, mas em outras manifestações dos colegas professores pedagogos também representados nesse bloco de enunciados. Com esse fim, valho-me da voz de Sobral para expor sua interpretação do pensamento do Círculo que envolve os níveis singularidade-universalidade na compreensão do ato humano (a pedagogia, é certo, como um deles). Discorre Sobral (2005, p.137-138): “O Círculo destaca o processo e o produto, o vir-a-ser e o resultado *post factum*, o dispositivo de realização do evento singular e o que esse evento tem em comum com outros eventos.”. O que há para ser perseguido, nesse caso, são as relações constitutivas entre o singular e o geral, e nesse contexto a compreensão da valoração do trabalho; compreender o pequeno tempo pondo-o em relação ao grande tempo e perspectiva de futuro.

Ponzio (2010), em texto introdutório à publicação de *Para uma filosofia do ato responsável*, de Bakhtin, escrito entre os anos 1920-1924, esclarece:

tudo que existe genericamente, como algo abstratamente determinado, apaga a diferença singular, torna inútil, indiferente, aleatório, o ato singular, a peculiaridade *sui generis*, e transforma em plausível questões do tipo “quem é o outro?”, “quem é o

meu próximo?”. Mas nenhuma validade de sentido em si pode ser categórica e peremptória sem o reconhecimento e a participação do singular, nenhuma pode obrigar sem o seu consentimento.

Inevitavelmente é no mundo vivido como singularidade, no mundo da vivência única, que cada um se encontra quando conhece, pensa, atua e decide; é daqui que participa do mundo em que a vida é transformada em objeto e situa a identidade sexual, étnica, nacional, profissional, de status social, em um setor determinado do trabalho, da cultura, da geografia política, etc. (PONZIO, 2010, p. 20-21)

No caso, a percepção analítica de Alexandra é, em certos termos, desarmada, ao atribuir êxito pessoal a si própria e a seus professores na formação acadêmica, projetando-se no outro (seus docentes) em espelho (ser brilhante e exemplar como outro; ser lembrada a partir de suas qualidades “edificantes” no exercício da profissão) ou, como dito por Bakhtin, é ingenuidade na compreensão de si mesmo e do outro olhar-se em espelho, pois, “Dos meus olhos olham os olhos alheios.” (BAKHTIN, 2019, p. 51).

Sem dúvida Alexandra, com esse seu desenho de entendimento de docência composto também em perspectiva de ação futura, incide em desejo bem-acolhido, que é visar, do lugar que ocupa no campo da educação, a qualificação de seu ensino e do ensino público para transformar uma sociedade ora não justa. Ela, portanto, se posiciona como docente sem alibi em sua existência (BAKHTIN, 2010). No entanto, há igualmente, certa visão ingênua ao não provocar a reflexão em termos de relações mais amplas (gerais) nesse quesito, de se ver e ver a educação (campo) como única via “salvadora” de uma sociedade injusta. Não percebe, em sua configuração, implicações inerentes a esse movimento reflexivo de pensar a educação como caminho “único” para problemas sociais, políticos, culturais em uma sociedade complexa como a nossa.

O ponto vista de Alexandra transvaza para as posições de outros memorialistas. O caso de Poliana é um deles. De início, Poliana arrola um conjunto de qualificações para expor sua apreciação crítica sobre a profissão e o trabalho do professor. Posiciona-se, com pé na realidade concreta, ao salientar que ser professor é desafiador em nosso país; fala de luta e reivindicações, de direitos e deveres, mas como determinante para o exercício da profissão aponta a capacidade de transformar a realidade dos estudantes nesse seu espaço de trabalho, a sala de aula: *Minha expectativa é sim transformar a realidade de alunos, apesar das dificuldades*. Poliana fala a partir da posição de professora recém-formada, mediante discursos (vozes suas, vozes de outros) nela incorporados. Vê a si mesma como profissional responsável pela transformação, apesar de advertir estar ciente de dificuldades para atingir tal fim (mas não esboça a natureza das dificuldades). Há, pois, um silenciamento quanto à complexidade do ato magisterial e desta complexidade no contexto educacional de modo amplo e para além dele. Na posição que ela

ocupa em sala de aula, como professora, não há álibi para essa sua existência como docente, tendo, sim, o compromisso, diante da comunidade escolar do Ensino Fundamental I, de adensar, de expandir limites ao público sob seu encargo. Esta é necessidade de responsabilidade no aqui e agora, dado que o tempo – como aberto – comporta um leque de possibilidades outras (BAKHTIN, 2010).

Poliana assume ter esse compromisso com o presente, mas, ainda assim, matizes de indicadores de sua própria expansão interpretativa exteriorizam o que é deixado para trás, isto é, a profundidade de penetração no contexto das relações dialógicas tecidas no grande diálogo humano. O intérprete, preceitua Bakhtin (2017), não pode fechar seu entendimento de tempo e espaço de modo estreito, mas abrir horizontes avaliativos para ir ao encontro da compreensão da luta de vozes que se dá, que se deu, nesta via reversível entre presentidade e passado, resultando no entendimento de ser movimento derivativo com possibilidades infinitas de direção, bem como resultando em possibilidades múltiplas de mudança e enriquecimento mútuos do eu e do outro (professor-estudantes).

Leonardo escreve não do lugar de professor em exercício na escola, mas do lugar que ocupa como gestor público (coordenador de Educação Infantil em Secretaria Municipal de Educação de Santa Catarina). Desse lugar aprecia sua atuação (eu-para-mim) com palavras como, *afinco, orgulho*. Aponta para a atuação de duas ex-professoras da graduação (outro-para-mim) com influência sobre seu pensar sobre a docência. Diz preocupar-se com o outro, em ouvi-lo para compreendê-lo, no entanto não sinaliza quem ele está tomando como outro (público que busca a secretaria?). Como Alexandra e Poliana, colegas de graduação, atribui a si próprio – do lugar de profissional gestor que ocupa – um canal para mudar a realidade onde se encontra inserido. De certa forma, esse discurso com tom generalista – compartilhando, em certa medida, semelhança de sentido entre colegas da mesma graduação quanto à posição sobre docência em termos de consciência eu-para-mim, eu-para-o-outro, o-outro-para-mim – vem ao encontro do que já alertava Bakhtin (2019, p. 59) em seus escritos. O homem “não é um caráter, nem um tipo, mas a encarnação de uma certa verdade e seu representante”. Diante disso, cada um faz a própria interpretação da vida, “a ideia é levada (por meio de pontilhado) até as suas últimas conclusões e consequências práticas.” (BAKHTIN, 2009, p. 59). Contudo, há que ter em conta o seguinte ângulo de entendimento em mãos opostas:

[...] eu na minha singularidade e unicidade, devo assumir uma atitude emotivo-volitiva particular em relação à humanidade histórica, devo afirmá-la como tendo realmente valor para mim, e fazendo isso, por consequência, tudo o que tem valor para ela se tornará válido também para mim. Que significa afirmar que a humanidade histórica

reconhece na história e na própria cultura determinadas coisas como valores? Trata-se da afirmação de uma possibilidade vazia de conteúdo, nada mais que isso.

[...]

Desde o momento em que eu afirmo o meu lugar único no existir único da humanidade histórica, desde o momento em que eu sou o seu não-ábibi, isto é, estou com ela em uma relação emotivo-volitiva, eu entro em uma relação emotivo-volitiva com os valores por ela reconhecidos. Claro, quando falamos dos valores da humanidade histórica, damos uma entonação a tais palavras, não podemos fazer abstrações de uma determinada relação emotivo-volitiva com eles; esses valores não coincidem para nós com o seu conteúdo-sentido; eles se correlacionam com um participante único e se iluminam com a luz de um valor real. (BAKHTIN, 2010, p. 105-106)

Em sua formação pessoal Leonardo empenha-se na continuidade de sua formação:

Pouco tempo depois do término do curso [Pedagogia] ingressei nos cursos de pós-graduação em Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais, bem como Neuropsicopedagogia, tive uma tentativa de ingresso no curso de Mestrado em Educação Inclusiva pela Universidade Federal de Santa Catarina [...] ou seja, fala do lugar de professor e estudante. Assim como Leonardo, Ane, Alexandra e Manoela remetem suas narrativas à continuidade dos estudos que são materializados de forma singular em cada enunciado.

Na escrita de suas memórias os escritores se deslocavam por entre os lugares que ocuparam (estudantes da Educação Básica e Graduação, professores, estudantes da pós-graduação), construíram dimensões de consciência da imagem de si próprios como profissionais professores e do outro ainda enfrentando seus próprios limites de visão na vida, na ciência, na arte, na cognição (conhecimento):

Esses elementos, que podem nos concluir na consciência do outro, ao serem presumidos na nossa própria consciência perdem a sua força concludente e apenas ampliam essa consciência no rumo próprio dela; mesmo que tivéssemos conseguido abranger o todo da nossa consciência concluído no outro, esse todo não poderia nos dominar e nos concluir de fato para nós mesmos, nossa consciência o levaria em conta e o superaria como um dos momentos da sua unidade preestabelecida e essencialmente vindoura: a última palavra caberia à nossa própria consciência e não à consciência do outro, mas nossa consciência nunca dirá a si mesma a palavra concludente. Ao olharmos para nós mesmos com os olhos do outro, na vida sempre tornamos a voltar para nós mesmos, e o último acontecimento, espécie de resumo, realiza-se em nós nas categorias da nossa própria vida. (BAKHTIN, 2003, p. 14)

No movimento da escrita, os memorialistas analisaram a si e ao outro, como sujeitos plenos de emoções e constituídos pelo outro (em espelho), trazendo vozes dos professores com quem conviveram durante o percurso como estudantes, estagiários e professores formados; apontaram para o outro – elementos que valoram positivamente ou não no ato de ensinar.

Denotam compreender a atitude de seus professores, mas há poucas menções a pontos de vista próprios, no que explicitaram em seus textos.

Junto à compreensão, acrescenta Bakhtin (2003), deve estar a avaliação. A união das duas (avaliação e compreensão) permite ao sujeito (professor recém-formado), (re)avaliar sua posição, e a partir dela renunciar a pontos de vista que não habitam mais o tempo-espaço concreto, real. Nesse que é encontro do já lá, com o novo, há reconhecimento do repetível e proposta do novo (criação). Nessa fração das vivências, Bakhtin (2003, p. 396) destaca a importância da memória:

Não se pode mudar o aspecto efetivamente *material* do passado, no entanto o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre). O papel da memória nessa eterna transfiguração do passado. Conhecimento – compreensão do passado em sua índole inacabável (em sua não-coincidência consigo mesmo).

Como insiste Bakhtin, não se pode mudar o aspecto material do passado, mas se pode renovar seus sentidos e, a partir daí, modificar atos, ampliando o humano do homem, como venho defendendo ao longo da tese.

Não pode haver “sentidos em si” – ele só existe para o outro sentido, isto é só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um só). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, eles está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode ser real em sua totalidade (BAKHTIN, 2017, p. 42, grifos do autor).

São enlaces que “esperançamos” na e pela compreensão profunda do conceito de alteridade necessária e amorosa nesse nosso tempo e no grande tempo...

5.2 UMA RESPOSTA AO OUTRO – LIBERTANDO A PALAVRA

Apresento aqui uma compreensão possível em costuras engendradas em tese, ciente de que outras, de algum modo, podem gerar contrapalavras. Espero que os enunciados que me dediquei a analisar e interpretar e minha responsividade diante deles, apoiada em conceitos de Bakhtin e Círculo – selecionados como categorias centrais: dialogismo; cronotopia: tempo, espaço e valor; centros de valor: “eu-para-mim”, “eu-para-o-outro”, “outro-para-mim”; exotopia; memória; compreensão; interpretação e consciência – possam, de algum modo, ser ponto de abertura, através do olhar permitido pela abordagem efetivada aqui, à compreensão do

tema em pauta na tese, com o propósito de contribuir para a formação de professores no que concerne à consciência na criação da imagem de si e do outro como profissional professor.

A escuta das vozes dos memorialistas convocou meu olhar para os sentidos contidos nos enunciados, a palavra no movimento da vida por eles vivida. Como visto ao longo deste trabalho, os memorialistas expandiram sentidos para além das etapas curriculares canônicas de vivência escolar (da Educação Infantil à Universidade). Por essa razão, escolhi blocos enunciativos nos quais circularam vozes da infância, família e vida escolar, congregando a vida pessoal vivida na conjunção, mundo da vida e mundo da cultura. Eis-me aqui na mesma posição em que estiveram os sujeitos da pesquisa, em meio a memórias em retrospecto e prospecção, buscando exteriorizar alguns achados da relação entre criador memorialista e intérprete.

Foi com o intuito de apresentar e aproximar o leitor deste texto à escrita dos memorialistas que eu trouxe suas próprias vozes ao se identificarem a mim, docente da disciplina, quando este público ocupava a posição de estudantes universitários (2018). Julguei importante contextualizar os leitores para a compreensão dos sentidos em estado de potência nos enunciados. Dessa escuta dos enunciados que versavam sobre as apresentações pessoais sobressaiu uma diversidade de vozes outras em discurso relatado. Refinei a escuta-ativa com o intuito de compreender quem eram os interlocutores desses narradores de memórias, a começar pela escuta das vozes que traziam para se pronunciarem sobre si próprios e sobre o outro (esfera social e íntima), com certo tom de “apresentação de si” ao leitor (no caso eu me constituía, como docente deles, em leitor previsto, real). O sujeito que recorda, como afirmou Ponzio (2020), não é um sujeito só; além de ser um sujeito em relação com outros, ele é provocado por esse outro.

Levando em conta a escrita memorialística no conjunto dos textos em 2018 e 2021, esse diálogo em que pululavam vozes do eu-narrador, vozes outras, vozes externas, em leitura analítica inicial, foi me instigando mais ainda, a ponto de esquadrihar, com afinco, as fronteiras de vozes, esse encontro de si próprio com o outro, isto é, com o discurso do outro. Em consideração a isso, como expus no capítulo *Explorando a escuta ativa e responsiva*, dedicado à análise, recortei blocos com proximidade de temas e seus sentidos consonantes ou dissonantes, tanto dos memoriais de 2018 quanto dos de 2021. Nos enunciados de 2018, os memorialistas limitaram-se a mencionar explicitamente essas vozes, fazendo menção a mim, interlocutora real (a docente que solicitou o memorial), a familiares, a futuros estudantes de pedagogia, e menção implícita (discurso presumido). Em 2021 estenderam diálogos também a outras vozes – de colegas de curso, colegas de trabalho e gestores públicos, pontuando, pelo diálogo escrito, liames de sentido para o ato da docência. Destaco que alguns teceram críticas

ao sistema de ingresso no mercado de trabalho. É possível até que desejassem que este reclame chegasse ao interlocutor-destinado, os gestores públicos. Outro ponto relevante a ser mencionado é que esses escreventes de 2021, também estavam cientes de que escreviam para fins de pesquisa – assinaram, inclusive, termo de consentimento da investigação, como profissionais pedagogos.

Dentre os escritos, a voz de um único estudante professor revela o quanto nessa profissão, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, predominam as mulheres. Esse apontamento não é um fato isolado, mas indício de vozes do passado (memória coletiva), como vim afirmando ao longo da tese. Mesmo que meu intuito não tenha sido abordar discussão específica sobre a história da profissionalização docente, não poderia deixar de mencionar a predominância do público feminino neste nível de ensino (apenas um sujeito é do sexo masculino), uma vez que figura no caminho histórico da institucionalização da profissão, de modo marcado, a entrada das mulheres no magistério.

Nesta altura convém frisar que, na pequena experiência, vive-se o grande tempo, diz Bakhtin (2010). Na verdade, o que se percebe (experiências pessoais, do mundo pelo outro), as concepções individuais, pontos de vista, modo de viver o mundo tem como referência o tempo em sua integralidade (presente-passado-futuro). Atuamos (vivemos) no pequeno tempo com penetração do grande tempo. Vivemos a experiência inteira da vida em acontecimento, pelo encontro com o eu-outro.

Embora, nos últimos tempos, esse quadro do domínio do público feminino no magistério venha se configurando de outro modo, como luta para a diversificação e partilha na esfera do ensino básico, ainda estamos distantes, nesse embate, de atingir fins mais democráticos para esta situação. As condições de trabalho no campo magisterial, aliadas a baixos salários, também são fatores que dilatam a realidade narrada.

Aponto: o fomento à quebra de paradigma de recorrência do público feminino em detrimento do masculino nos anos iniciais do ensino fundamental é requerido para definição de políticas públicas mais democráticas, rompendo com memórias (vozes no grande tempo) que não se ajustam ao que o homem de hoje é ou pensa.

Tensões particulares da condição de ser mulher em nossa sociedade também são evocadas por algumas memorialistas ao reforçarem a dupla jornada de trabalho que enfrentam, e a terem, simultaneamente, de se envolver com tarefas domésticas e o exercício do magistério.

Como decorrência do panorama exposto, a questão social e financeira é determinante para a escolha do curso de Pedagogia, bem como a possibilidade de permanência, como externei há pouco. Afinal, foi objeto que ocupou espaço notável nos textos, tanto dos memoriais de

2018, em que a voz da narrativa era a do estudante ou estudante trabalhador, quanto do profissional pedagogo (2021).

Na relação de reciprocidade *eu-outro*, os memorialistas carregam consigo um adensamento de valores, e é com eles que se relacionam com o outro mediante pontos de vista. Volóchinov (2019) se pergunta, e ele mesmo responde, de onde vem o ponto de vista pessoal:

[...] de onde tirei esse ponto de vista “pessoal”, a não ser dos pontos de vista daqueles que nos educaram, com quem estudei, daqueles que li em jornais e livros, que ouvi em manifestações e palestras? E se eu negar as opiniões do grupo ao qual pertencia até aquele momento, é somente porque a ideologia do *outro* grupo social dominou a minha consciência, a preencheu e a obrigou a reconhecer a razão da existência social que a havia gerado.

[...] Todos os enunciados serão construídos justamente do seu ponto de vista; as opiniões e avaliações possíveis determinarão tanto o som interior (ou exterior) da voz (*entonação*), quanto a *escolha* das palavras e a sua *distribuição* composicional em um enunciado concreto. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 275-276, grifos do autor)

Este ponto para o qual Volóchinov chama atenção foi observado nos enunciados e sentidos que de lá emergiram, quando os memorialistas expressaram como veem seus familiares, expondo o lugar de importância que os pais têm na constituição de si próprios como sujeitos. Uma dessas ocorrências diz respeito ao valor atribuído por pais aos estudos (alguns eram analfabetos), valor este que os sujeitos narram acompanhá-los no processo formativo em trajetória institucional depois de graduados (2021). Traçando detalhes: os memorialistas avaliaram atitudes dos pais no tempo da infância, embebidos dos valores sociais que passaram a atribuir à escola (voz institucional, oficial), a essa memória social que pais ou responsáveis compuseram como consciência manifesta em pontos de vista, até certo ponto estáveis. Estão incluídos aqui os discursos verbais íntimos por serem, em si, “*dialógicos* e inteiramente penetrados pelas avaliações do seu ouvinte ou do auditório potencial, mesmo que o pensamento sobre o ouvinte não tenha ocorrido ao falante.” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 274, grifo do autor).

Disso desencadeia parcela de responsabilidade entre o que é dito e escutado (apreendido – caráter provisório). O refinamento da escuta-responsiva para vozes evocadas sobre a família foi um caminho potente para aproximar e compreender os enunciados que estavam por vir.

Os memorialistas escreveram sobre encontros com seus professores da infância, na graduação e estágio da graduação, a começar pela Educação Infantil. Teceram comentários sobre alguns de seus mestres, posicionando-se quanto à conduta na relação professor-estudante (criança)-colegas-família. Analisaram minuciosamente sua constituição como sujeito-criança-estudante e os sentidos que a esfera escolar e o professor podem ter para uma criança ingressante

no campo formal do ensino institucional (concordâncias/contradições; conduta do outro-para-mim – imagem em espelho).

Isso permitiu compreender a força discursiva que tiveram alguns de seus primeiros professores ao se tornarem referência para o labor profissional atual e no tempo do estágio curricular, pelos vínculos criados na interação entre si, incluindo aqui a família (pais, tutores etc.). Para muitos deles a relação dialógica com professores da infância teve papel decisivo na escolha da profissão. A memória do que já estava lá, na passagem para a escolha da profissão (novo cronotopo), foi sustentada por profusão de elogios em relação a si mesmo diante dessa escolha (com raras exceções), e do que este novo ofício passava a representar para si mesmo e a realidade circundante.

Esta visão da docência figurou como embate perante a imagem do outro-professor (mesmo que em tempo de vivência mútua longínqua). Mas não só: o mesmo se observou em menções a níveis de ensino recentes, como o da graduação. A exteriorização do desejo de ser como o outro-docente (ou docentes), do lugar social que o memorialista ocupa agora como profissional, não rompe com a imagem de si em espelho e nem do outro (o-outro-para-mim) como espelho (fusão de si no outro). Nesse último caso, não ultrapassa o entendimento de que é diante do outro que se pode ver a si mesmo, mas com o excedente do olhar do outro sobre si. A condição da autoconsciência ainda é silenciada (imagem silenciada; imagem em ausência; ali eu não estou (BAKHTIN, 2019). Há um domínio ideológico que ofusca a realidade (o real concreto), que obstaculiza a compreensão da exterioridade como necessária para a tomada de consciência sobre si mesmo. Fica o tom de esperança para a abertura de fronteiras no encontro eu-outro (em tangência); para a compreensão de que a autoconsciência é encontro de consciências (eu-outro).

Os memorialistas fixaram “semânticas valoradas” para qualificar de modo polarizado e generalista (apto ou não apto para o exercício docente) alguns de seus professores. Deste sou espelho (professor considerado exitoso); deste outro, não (professor considerado não exitoso). Não é posto em dúvida o discurso social oficial que ocupa as entranhas do *métier* magisterial no longo percurso histórico da profissão. Não é posto em dúvida o que é necessidade do homem social em plena contemporaneidade, em que perspectivas quanto a espaço e tempo na cultura oficial vêm fissurando experiências tomadas apenas pela dimensão do pequeno tempo. Nem mesmo a memorialista que narra uma postura inadequada (agressiva) por parte de sua professora rompe esse silêncio histórico de ver-se como um (inteiro), de ver o outro como inteiro.

O tema que envolveu a disciplina Prática Docente – Projetos Integrados foi tocado nas duas narrativas, a de 2018 e a de 2021, por ser disciplina que percorre todo o curso de Pedagogia e por se tratar do exercício supervisionado da profissão. Intensificam pontos de vista sobre ela quando iniciam os estágios de docência, sob sua maestria, em escolas da rede de ensino. Os sentidos para atos desses professores foram nutridos pelos discursos da esfera acadêmica e posteriores a ela (memoriais de 2018 e 2021), mas limitaram-se a referências à didática eficaz de seus docentes, reconhecendo haver por parte deles conhecimento fundamentado e atualizado, e o entendimento de que quem ensina também aprende.

Nos memoriais de 2021, os memorialistas comentam sobre a escolha de temas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), indo ao encontro de atos vividos na trajetória estudantil para efetivação do estágio curricular supervisionado. Nesse cronotopo, os estudantes universitários não apresentaram indícios nem singelos, nem contundentes de mudança de postura quanto a viver imagens da docência em espelho, quanto à reificação da figura do docente, aquele considerado “bom ou mau” – apesar de estarem na posição de formados, voltando olhos para o tempo da graduação. Essa concepção de “imagem em ausência” é discurso encarnado, que comprime o homem e sua liberdade como um ser de relação. É certo que, em termos profissionais, nos valem da memória que nos dá acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, todavia não podemos paralisar diante da imagem do outro ou de nossa própria imagem em espelho, mas investir na compreensão da relação eu-outro, abrindo a possibilidade de provocar a consciência para o entendimento da constituição mútua, minha e dele – o outro; chegar ao homem, ser social, ouvindo-o.

6 DO LIVRO DE LILI AO DOUTORADO – UM ACABAMENTO POSSÍVEL

O tempo vê até e depois do nada. Ele é um fio inteiro, fio frágil, sem começo ou fim. Não tem pontas. Impossível encontrar o início do tempo.
Queirós (2009)

Nesta seção de considerações para fins de acabamento do texto tecido no tempo de duração desta pesquisa, tomo os dizeres do autor em epígrafe como palavra alheia assumida, por concordar com a impossibilidade de “encontrar o início do tempo” em que essa reflexão iniciou, tampouco seu término, dada a abertura desta materialidade a outros diálogos possíveis. Mas, se há impossibilidade de saber em que momento essa reflexão começou, por outro lado há a possibilidade de rememorar o início da escrita. Ao olhar o vivido nesse percurso, me deparo novamente com as memórias do *Livro de Lili*, que me levou a recordar as vivências no primeiro ano escolar. O livro de Lili, que permanece em minhas memórias tanto de aluna como de professora, deu início a esta narrativa em tese, e permite olhar o movimento do tempo, início da escrita e seu acabamento provisório.

Ao lançar o olhar de ponta a ponta ao que foi escrito, percebe-se o já feito e os indícios do que passou a ser, um exercício de memória de uma trajetória de amorosidade com a palavra. No período deste estudo muita coisa mudou, eu não sou mais a mesma, os estudantes professores e demais envolvidos com ela também não, nem mesmo a Lili; nos constituímos e alteramos constantemente, nos ensina Bakhtin. Nossa relação com o tempo é um processo em contínua formação no campo do acontecimento, pois ele é, sobretudo, movimento e transformação (BAKHTIN, 2003).

Assumi, no movimento investigativo dialógico de análise, uma posição exotópica, uma distância temporal entre a professora que solicitou a tarefa de escrita e a pesquisadora, desloquei-me para outro tempo e espaço: do campo da graduação para o da pesquisa, do lugar de professora de graduação para o de pesquisadora. Ao assumir essa posição, não me afasto daquela de professora da graduação, mas me extralocalizo, para, dessa posição exotópica, escutar (responsivamente) as vozes que emergiam de meu encontro com os enunciados de outros. Esse lugar permitiu-me reflexões pelos centros de valor eu-para-mim; do eu-para-o-outro; e do outro-para-mim. Além de ser mencionada pelos memorialistas em suas recordações como docente deles na universidade, ver em ponto de avaliação, também rememorei minha jornada de estudante e professora alfabetizadora que fui. Em certas circunstâncias, flagro-me identificando-me com episódios narrados pelo grupo e relembro uma passagem dos escritos de

Ponzio (2020, p. 285): “o recordar desancora e leva à deriva. O recordar divaga e é inconcludente”. Reapreciei condutas (minhas, do outro), avalei-as e as (res)signifiquei.

A materialidade textual, a escrita memorialística, em contexto acadêmico e externo a ele, foi o lócus da análise. Nessa construção vali-me de metáforas do tempo, para assinalar deslocamentos de tempo e espaço das vivências dos sujeitos da pesquisa, que tomam rumo como estudantes, atingem a formação universitária voltada à Pedagogia e seguem a vida vivida (em aberto). Ambas as paragens, delimitadas pela escrita de narrativas memorialistas (2018 e 2021), trançam, em diferentes cronotopos, a ética, a estética, o político, o religioso (este último apreciado em alguns memoriais), compondo com esperanças e medos certos estratos da consciência relativos à compreensão do trabalho do docente.

Digo isso porque os sujeitos, embora se refiram à responsabilidade como necessária à atividade do professor, o fazem pelo ponto de vista de este ter domínio de conteúdo. Não há como discordar que um profissional tenha domínio daquilo com que irá ocupar-se em sala de aula. Sinalizam também, além do domínio de conteúdo, a necessidade de o professor ocupar-se com sua seleção didática e em pôr conteúdos em prática; ter conhecimento em várias áreas; mediar; despertar curiosidade; enfrentar desafios; preocupar-se com o desenvolvimento do outro; formar seres humanos; transformar a condição do aluno e sociedade. Da mesma forma, ir de encontro ao defendido não é atitude bem acolhida. Minha questão foi ir a fundo na interpretação do narrado por esse grupo nos dois textos memorialistas. Foi ir às linhas, para sair delas (pressuposto/subentendido).

Em primeiro lugar cabe um *mea-culpa*. Embora aqui, como escrevi em outro momento da tese, não seja espaço de análise do gênero em si, o memorial, minha atitude como docente, ao fornecer um roteiro possível para a escrita, acabou praticamente direcionando a escrita dos textos do ano de 2018. Por que digo que em primeiro lugar vem o *mea-culpa*? Porque há elementos a serem considerados nessa minha ação e, por conseguinte, na ação dos estudantes. Tratando-se de universitários, o roteiro foi fornecido em caráter orientador, uma referência de que o estudante poderia se valer ou não em seu momento de escrita. Volóchinov (2019) realça a valia da observação da “dependência entre o enunciado e as condições concretas nas quais ele ocorre”. Como, no caso, a escrita do memorial não tinha o propósito de ser escrita literária – mas também não havia seu impedimento –, o fato de ter ocorrido em sala de aula levou, de certa forma, a produções homogeneizadas, aproximando-se mais a uma espécie de “resposta” diante de cada orientação do roteiro. Enfim, tanto eu como os estudantes seguimos uma espécie de modelo que veio sendo instituído ao logo da formação histórica do que seja entendido como

aula e hierarquia no ambiente de sala de aula. O professor diz, eu faço, eu sigo orientações, modelos etc.

No caso do segundo memorial, já ciente do ocorrido e de minha responsabilidade diante da produção, minha postura, no encontro com os professores pedagogos (2021), foi completamente distinta da primeira, embora também tenha encaminhado ao grupo uma orientação semelhante à primeira. Fiz um encontro via *online*, como narrei na seção que trata da apresentação dos dados da investigação, em uma espécie de “roda de conversa”. Foi um encontro em conversa livre de lembranças, conhecimento do que vinham vivenciando etc., sem, portanto, reforço a direcionamento para a futura produção, a ser redigida fora do ambiente acadêmico. Apesar desse fato, o pouco que falei foi determinante para o modo como produziram seus memoriais. O que capturo é que “o modelo de aula”, de relações ensino e aprendizagem de uma época, é afirmado inclusive no ambiente universitário. Mesmo como sujeitos de sua época, estudantes perseguem as vivências de outrora em sala de aula (do Ensino Básico). A escrita, ainda que proposta como escrita autorreferencial, é configurada como escrita-tarefa (diga como fazer e eu farei), apesar de conviverem com abundante publicação acadêmico-científica sobre o trabalho da docência as relações de ensino e aprendizagem envolvidas.

É o peso de uma memória social que reafirma o não encontro de consciências, porque reforça a assimetria entre as posições sociais do professor e dos estudantes, reservando ao segundo uma espécie de subserviência diante do outro, com a autoridade de voz (o professor) indo na contramão da valoração da equipolência das vozes. Se, como afirma Bakhtin (2003), ao enunciar “Desde o início o falante aguarda a resposta deles [os ouvintes], espera uma ativa compreensão responsiva” (2003, p. 301), o grupo de estudantes (2018), no caso, aguardava a avaliação do docente, mesmo havendo exceções. Isso porque todas as relações de diálogo (nelas mestres e estudantes) “são determinadas pelo campo de atividade humano e da vida à qual tal enunciado se refere.” (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Outro ponto fulcral constatado na investigação diz respeito a como estudantes (2018) e docentes (2021) se veem nesse processo, tanto de formação institucional para atuação no magistério como de profissionais do magistério. A condição de verem-se em espelho (autocontemplação) é notória: aspiração a ser como outro, como outros (docentes). Projetam a si próprios nos docentes com os quais vivenciaram eventos da profissão ou como estudantes do ensino básico e graduação. Um *outro* que se torna possível diante da formação institucionalizada se infiltrou na consciência ora externada nos memoriais. Há, posso arriscar dizer, uma força fértil nesse ato de olhar o vivido pelo outro, pelos outros; uma insuficiência de

atitude para dali retornar a si próprio, em reversibilidade do externo e interno. Ver o *outro*, mas retornar a *si* com potência avaliativa da relação *eu-outro*, vivenciada.

O curso universitário seria espaço para captura dos sentidos do diálogo eu-outro em toda a profundidade e complexidade que isso requer: pôr-se nesse diálogo interpessoal como força para a criação, para transgressão (minha, do outro) no acontecimento do existir. Nessas fronteiras da relação eu-outro, no colocar-se em posição de equipolência de voz, é possível e compreensível sobrevir o acontecimento de dentro de mim, como *eu*, em relação comigo mesmo (eu-para-mim-mesmo) e com o outro (eu-para-o-outro; outro-para-mim). Desse patamar (inter)ativo deve sobrevir a interpretação de que o distanciamento em relação ao outro é ocorrência produtiva a ambos, *a mim* e *ao outro* com quem me relacione, desde que eu retorne a meu lugar com alargamento de meu ponto de vista sobre o outro e sobre mim mesmo. Deve sobrevir a compreensão de que forças que se concentram na exterioridade se afiguram dentro mim. A isso Bakhtin nomina como *compreensão criadora*, essa arquitetônica do ato humano voltada ao real do processo de comunicação verbal. A consciência de si mesmo é momento de retorno pelo outro, pela voz do outro, pelas vozes dos outros (cultura, arte, vida).

Se, na incompletude de minha fala em tese posso deixar, aos que me seguem na profissão magisterial, o testemunho de um legado reflexivo, deixo a voz-memória de Bakhtin (representando ele e seu Círculo) – ainda que seja voz em tom de reprise ao dito na tese –, subscrevendo dois virtuosos excertos em intervalos de espaço de página ora escrita:

[...] a história do homem singular começa bem antes do despertar da sua consciência (do seu eu consciente). (BAKHTIN, 2019, p. 64)

[...]

A *compreensão criadora* não renunciará a si mesma, ao seu lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece. A grande causa para a compreensão é a distância do indivíduo que compreende – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa. Isso porque o próprio homem não consegue perceber de verdade e assimilar integralmente nem a sua própria imagem externa, nenhum espelho ou foto o ajudarão; sua autêntica imagem externa pode ser vista e entendida apenas por outras pessoas, graças à distância espacial e ao fato de serem *outras*. (BAKHTIN, 2003, p. 365-366, grifo do autor).

Somente a compreensão criadora (responsável) permite ir aos sentidos mais profundos para atingir a cultura do outro. Esse é o desafio posto para a compreensão criadora, para a consciência de si, do outro, do mundo, um deslocar-se do próprio lugar, não indiferente ao *outro* na relação interativa, mas com responsabilidade ética para de lá voltar com a memória povoada

de sentidos outros, aberta a consciências com a humanidade não resignada, mas afirmada na vida, na arte, na cultura.

Com o que está aqui presentificado, sejamos nós, docentes, capazes de compreender, reapreciar e assinar nosso ato docente, cativos da liberdade de criação.

Proponho um convite a outras vozes, de concordância ou discordância, pela provocação de meu olhar sobre o objeto que investiguei, desse lugar (espaço singular) que somente eu preencho no mundo, tendo em mente, como estudiosa das ciências humanas – de modo particular trabalhando com signo e memória que reflete e refrata as realidades por meio da sua linguagem gerando sentidos –, que sempre haverá possibilidade de novos sentidos, sentidos para além dos que eu trouxe com minha investigação. A palavra está aberta...

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.
- AMORIM, Marília. Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação / Object's memory – a Bakhtinian transposition and some questions about education. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-22, 1. sem. 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução do russo: Aurora F. Bernardini *et al.* 5. ed. São Paulo: Ed. Hucitec/Annablume, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução: Paulo Bezerra; Prefácio à edição francesa: Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio: Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra; Organização da edição Russa: Serguei Bocharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra; Notas da edição russa: Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra; edição Russa: Serguei Bocharov. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. Tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra; Organização da edição Russa: Serguei Bocharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho**. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BORTOLOTTI, Nelita. **O sentido da ciência no ato pedagógico: conhecimento teórico na prática social**. 2007. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- BORTOLOTTI, Nelita. Memórias e criação nas relações dialógicas de professores em formação. **Línguas & Letras**, v. 18, n. 39, 2017.

BORTOLOTTI, Nelita; FIAD, Raquel Salek. O espaço público da escola – um mundo significado nas relações eu-outro. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 5-21, set./dez. 2017.

BORTOLOTTI, Nelita; LYRA, Gracielle Böing. O que cabe na “barriga do tempo”? – tramas de vivenciamento na temporalidade humana. *In: O grotesco de nossos tempos: vozes, ambientes, horizontes. RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA*, 8., São Carlos, 2021. **Anais...** . São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 1823 p.

BORTOLOTTI, Nelita; ESCOUTO, Nívia Barros. A formação do leitor literário na Educação Infantil: o conceito de amorosidade na teoria de Bakhtin e Círculo *In: SPENGLER, Maria Laura et al. (org.). Literatura Infantil e juvenil: a palavra literária – (r)ex(s)istir no encontro com o outro. Ilustração Márcia Cardeal. Apoio: Editora, Florianópolis/SC, 2021.*

BRAIT, Beth. Estilo. *In: BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos-chave.* São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012.

CALDAS AULETE. **Dicionário online.** Disponível em: <https://www.aulete.com.br/> Acesso em: 28 out. 2021

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin.** Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico].** Brasília: INEP, 2021. 70 p.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. *In: BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos-chave.* São Paulo: Contexto, 2005. p. 37-60.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin.** Curitiba: Criar, 2006.

FIAD, Raquel Salek (org.). **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções.** São Carlos: Pedro & João Editores. 2016.

FONSECA, Anita. **O livro de Lili.** 19. ed.; 25. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1956.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2021

GATTI, Benardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas.

Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 28 jan. 2021.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2. ed. London/Philadelphia. The Farmer Press, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; AMÉRICO, Ekaterina Vólkova. Valentín Nikoláievitch Volóchinov: detalhes da vida e da obra encontrados em arquivos. **Alfa**, São Paulo, v. 61, n. 2, p. 255-281, 2017.

HALBWACHS, Maurice (1945). **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

HORN, Michel B.; STAKER, Heather. **Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Tradutor: Maria Cristina Gularte Monteiro; Revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto; Lilian Bacich. Porto Alegre: Penso, 2015.

LILLIS, T. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (org.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, 1999, p. 127-140.

MEDVIÉDEV, Pavel N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

MIOTELLO, Valdemir; OURA, Maria Isabel. Pensando questões sobre a alteridade e a identidade. In: GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras: circulando pensares do Círculo de Bakhtin – V**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. (Coleção Palavras e Contrapalavras).

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da Educação**. 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto (PT): Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto (PT): Porto Editora, 1995. p. 11-30.
NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PETRILLI, Suzan. A visão do outro. Palavra e imagem em Mikhail Bakhtin. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho**. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

PONZIO, Augusto. Introdução: A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PONZIO, Augusto. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. *In*: MIOTELLO, Vladimir; MOURA, Maria Isabel (org.). **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2014. p. 49-95.

PONZIO, Augusto. **Encontros de palavras**. O outro no discurso. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

PONZIO, Augusto; MIOTELLO, Valdemir. **A ligeireza da palavra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

PONZIO, Augusto. **Livre mente**: processos cognitivos e educação para linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (org.). **Porque escrever é fazer história**. Revelações, subversões, superações. 2. ed. Campinas: Graf. FE, 2005.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autentica, 2012.

SAVIANI, Dermeval História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos. *Revista do Centro de Educação, Santa Maria*, v. 30, n. 2, p.11-26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em: 28 jan. 2021.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. *In*: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-36.

SOUZA, Nathan Bastos de; MIOTELLO, Valdemir. “Hay que seguir luchando”: arte e compromisso nos discursos autobiográficos de Mercedes Sosa. **Polifonia**, Cuiabá (MT), v. 27, n. 47, p. 171-191, jul./set. 2020.

STREET, Brain. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradutor: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo; Ensaio introdutório: Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

ANEXOS

ANEXO A – Imagem de Lili da cartilha O Livro de Lili



Fonte: <http://mariadilmapontedebrito.blogspot.com/2010/06/o-livro-de-lili.html>

ANEXO B - Solicitação para a escrita de memoriais durante a graduação em Pedagogia

UNIVALI UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ UNIVALI UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

PRÁTICA DOCENTE PROJETOS INTEGRADOS

Professora : Gracielle Boing Lyra
Escola de Educação

Leitura deleite: Uma definitiva Presença

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Sobre ler escrever e outros diálogos. Org. Júlio Abreu. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

UNIVALI UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ UNIVALI UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

Escreva um memorial sobre a sua trajetória educacional da Educação Infantil até a Universidade, citando fatos que o(a) marcaram nessa caminhada, expondo – nesse contexto de escrita –, as motivações que o(a) levaram à escolha do curso universitário em Pedagogia, as expectativas com o mesmo e, também, o papel que as disciplinas *Prática docente – projetos integrados I, II, III, IV e V* tiveram, até o presente momento, na constituição do seu conhecimento para docência.

O Memorial Descritivo é uma autobiografia que descreve, analisa e critica acontecimentos sobre a trajetória acadêmico profissional e intelectual, avaliando cada etapa de sua experiência.

Recomenda - se que o memorial inclua em sua estrutura seções que destaquem as informações mais significativas, como a formação, as atividades técnico científicas e artístico culturais, as atividades docentes, as atividades de administração, a produção científica, entre outras.

O texto deve ser redigido na primeira pessoa do singular, o que permitirá ao autor enfatizar o mérito de suas realizações.

UNIVALI UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

Folha de rosto : nome, título (.....), Local, ano.

Introdução: O que terá no trabalho, do que se trata.

Desenvolvimento: Descrever sua trajetória educacional, fazendo relação com a escolha do curso, citar fatos marcantes dessa trajetória. O motivo da escolha do curso pretendido, explicitando as expectativas com o mesmo. O papel que as disciplinas *Prática docente – Projetos integrados I,II,III, IV, V* tiveram para a constituição do conhecimento para a docência.

Conclusão: O que conclui com esse trabalho, atingi o objetivo do memorial?

Bibliografia: referências utilizadas.

Importante: Pesquisar em sites sobre memorial, ler memoriais. Nota referente a M1.

ANEXO C – Solicitação para a escrita de memoriais – pós-formados em Pedagogia

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Prezado(a) professor(a),

No ano de 2018, no primeiro dia de aula da *Disciplina Prática Docente – projetos integrados IV* você foi convidado(a) a escrever um memorial sobre a sua trajetória educacional da Educação Infantil até a Universidade, citando fatos que o(a) marcaram nessa caminhada, expondo – nesse contexto de escrita –, as motivações que o(a) levaram à escolha do curso universitário em Pedagogia, as expectativas com o mesmo e, também, o papel que as disciplinas *Prática docente – projetos integrados I, II, III, IV e V* tiveram, até o presente momento, na constituição do seu conhecimento para docência. Naquela ocasião você cursava o sexto período de Pedagogia e desenvolveu essa prática discursiva memorialística como atividade inerente ao plano de ensino da disciplina *Prática docente – projetos integrados IV*. Essa escrita, como estão cientes, se constituiu em modo de conhecer vocês, acadêmicos(as), como também, atendia à ementa do programa da disciplina em curso. Alguns meses após realizarem essa atividade, já na condição de doutoranda do PPGE, convidei-os(as) a fazer parte de minha pesquisa de doutorado, com anuência das instituições de ensino superior que estávamos vinculados, eu na condição de acadêmica da UFSC, e vocês, na condição de discentes da instituição na qual, à época do meu pedido de memorial, estava vinculada como docente. Minha solicitação foi de acesso, em nível pessoal e institucional, a esses seus escritos, em aula. A pesquisa de doutorado, em andamento, prevê uma segunda etapa, como desdobramento, ou seja, a escrita, também memorialística, do processo pessoal de cada um(a) de vocês, participantes da primeira etapa da investigação, no exercício da profissão, após formados como Pedagogos.

Ante o exposto, convido-o(a) à escrita de memorial (escrita de si) considerando o ponto de onde paramos, qual seja, do sexto período de Pedagogia até o presente momento, relacionando esse percurso acadêmico, ora concluído, às expectativas que possuíam no ingresso ao curso de Pedagogia e o exercício da profissão docente. Caso não tenha exercido a profissão, gostaria que, se possível, narrasse a motivação que o(a) levou a esta decisão.

Sou grata, desde já, com a sua participação nessa minha pesquisa de doutorado.

Gracielle Böing Lyra

Florianópolis, 29 de janeiro de 2021