O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 16 | Nº 46 | Boa Vista | 2023

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.10056526

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

A PRODUÇÃO E A LEITURA DO GÊNERO DISCURSIVO "MEMÓRIA DE AULA" COMO PROCESSOS DIALÓGICOS

Marlon Cássio Gomes dos Santos[1]

Sinval Martins de Sousa Filho[2]

Resumo

Neste texto, tratamos sobre a leitura e escrita do gênero discursivo "Memória de Aula" (MA) no Ensino Superior (ES), a partir da produção e da leitura desse gênero, essas concebidas como processos dialógicos que acontecem partindo do entrecruzamento de discursos proferidos em sala de aula, em dada situação comunicativa. Objetivamos compreender como pode se dar a produção de uma MA e como ela pode ser (re)construtora de sentidos durante sua leitura, visando estimular outros professores a adotarem práticas semelhantes em suas aulas. Metodologicamente, nossa pesquisa é qualitativa e, quanto aos fins, de natureza descritiva, exploratória e explicativa. Os dados foram gerados a partir das produções textuais produzidas pelos estudantes do 2º período do curso de graduação em Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) da cidade de Goiânia-GO. As análises interpretativas e reflexivas foram realizadas com base no levantamento bibliográfico feito, tecendo um diálogo entre as teorias e os dados gerados. A fundamentação teórica parte de estudos sobre a teoria dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin em diálogo com a teoria sociocultural de Vigotski e com a perspectiva da pedagogia crítica de Paulo Freire. Como resultado do estudo, podemos avaliar que a experiência da produção da MA comprova a produção de gêneros discursivos como prática viva da linguagem capaz de fazer os interlocutores interagirem e produzirem novos conhecimentos. Dessa forma, os sujeitos leitores reconhecem e experienciam possibilidades e aceitabilidade de sentido conferidos ao texto por meio da interação verbal, em que os efeitos de sentido apreendidos no âmbito coletivo ultrapassam os sentidos que o autor do texto conseguiu imprimir enquanto escrevia ou, até mesmo, ultrapassam as expectativas de ramificação dos sentidos que teve ao produzir o discurso escrito, ressignificando o texto. Sendo assim, com base nos resultados e discussões apresentados, concluímos que a produção e a leitura da MA como recurso metodológico colabora dialogicamente para a formação de sujeitos mais ativos, responsivos, mais abertos às práticas de leitura e escrita e mais compromissados com o processo de ensino-aprendizagem ao qual fazem parte, passando a ser um instrumento avaliativo-formativo indicado para as aulas de Língua Portuguesa (LP) e outros componentes curriculares, não apenas no ES.

Palavras-chave: Escrita; Leitura; Memória de Aula; Processos Dialógicos.

Abstract

In this paper, we deal with the reading and writing of the discursive genre Class Memory (CM) in Higher Education (ES), based on the production and reading of this genre, these conceived as dialogical processes that take place based on the intertwining of speeches given in the classroom class, in a given communicative situation. We aim to understand how an MA can be produced and how it can be (re)constructive of meanings during its reading, aiming to encourage other teachers to adopt similar practices in their classes. Methodologically, our research is qualitative and, in terms of purposes, descriptive, exploratory and explanatory in nature. The data were generated from textual productions produced by students in the 2nd period of the undergraduate course in Pedagogy at a Higher Education Institution (HEI) in the city of Goiânia-GO, Brazil. The interpretative and reflective analyzes were carried out based on the bibliographical survey carried out, weaving a dialogue between the theories and the data generated. The theoretical foundation comes from studies on the dialogical theory of language of the Bakhtin Circle in dialogue with Vygotsky's sociocultural theory and the perspective of Paulo Freire's critical pedagogy. As a result of the study, we can assess that the experience of CM production proves the production of discursive genres as a living language practice capable of making interlocutors interact and produce new knowledge. In this way, the reading subjects recognize and experience possibilities and acceptability of meaning given to the text through verbal interaction, in which the effects of meaning grasped in the collective scope go beyond the meanings that the author of the text managed to convey while writing or, even, they exceed the expectations of the ramification of meanings that he had when producing the written speech, giving new meaning to the text. Therefore, based on the results and discussions presented, we conclude that the production and reading of CM as a methodological resource contributes dialogically to the formation of more active, responsive subjects, more open to reading and writing practices and more committed to the process of teaching-learning of which they are part, becoming an evaluative-training instrument suitable for Portuguese Language (PL) classes and other curricular components, not just in ES.

Keywords: Class Memory; Dialogic Processes; Reading; Writing.

[1] Doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: marloncassio@live.com.

[2] Professor da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em Letras e Linguística. E-mail: sinvalfilho@ufg.br.

INTRODUÇÃO

Ao ingressar no Ensino Superior (ES), é esperado do estudante universitário que ele seja capaz de ler, compreender, refletir, se posicionar criticamente e produzir textos que expressem um bom domínio da Língua Portuguesa (LP). No entanto, tem sido cada vez mais recorrente o ingresso de discentes no nível superior com problemas observáveis na expressão escrita, bem como na prática de leitura e da aprendizagem considerada adequada em LP. A respeito do curso de graduação em Pedagogia, com base em estudos recentes, percebemos que ele recebe ingressantes predominantemente do sexo feminino, solteiras, de classe popular, oriundas de escola pública e com bolsas de estudo. Também é recorrente que essas mulheres sejam filhas de pais e mães com baixo índice de escolaridade e já atuem em algum trabalho associado à educação.

Ao associar os dados a respeito do público ingressante no ES, com foco no curso de Pedagogia e com a experiência docente dos autores deste estudo, preocupa-nos como as/os estudantes universitárias/os têm ingressado e se formado após os quatro anos de formação. É preciso que o professor universitário atue na recomposição de habilidades e competências associadas às práticas de leitura e escrita que deveriam ser formadas no Ensino Básico (EB) para desenvolver as demandas comumente estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e pelo Projeto Político Pedagógico (PPP). Precisamos pensar a respeito do contato com diferentes tipos de textos no que diz respeito ao ensino da escrita, às características estruturais e à apropriação das regras gramaticais da língua. No entanto, antes mesmo de procurar sanar questões de apropriação das regras e convenções da língua – embora o tempo de formação no ES seja menor, geralmente com pouquíssimas disciplinas de LP ao longo do curso – é preciso cultivar a leitura e a escrita como processos dialógicos, formativos, responsivos e não tenebrosos e cansativos, como é apontado por inúmeros estudantes do componente curricular de LP.

Esse contexto apresentado por si só justifica a escolha do tema de nosso estudo: a leitura e escrita do gênero discursivo Memória de Aula (MA) no ES. Compreendemos que os processos de leitura e escrita são atividades altamente complexas que se efetivam quando são valorizadas e passíveis de atribuição de sentidos pelos discentes. É extremamente relevante refletir sobre a dificuldade dos estudantes ingressantes no ES em relação ao domínio da escrita da língua materna e da leitura para além da decodificação, isto é, o ato de ler, compreender, refletir e assumir uma postura crítica em relação ao que foi lido. Desse modo, trazemos para o centro deste estudo o público discente do ES e a proposta dialógica de ensino pautado no trabalho com o gênero discursivo MA, embasados nos estudos do Círculo de Bakhtin e outros estudiosos que de algum modo coadunam com essa perspectiva teórica.

Mais uma justificativa a respeito da pertinência deste trabalho é o fato de encontrarmos poucos estudos disponíveis acerca da MA. Em nosso estudo consideramos a MA como um gênero discursivo. Compreendendo a dialogia entre leitura e escrita, considerando o sujeito executor dessa atividade e participante dela de toda forma possível. O nosso objetivo é compreender como pode se dar a produção de uma MA e como ela pode ser (re)construtora de sentidos durante sua leitura.

Esta pesquisa de cunho qualitativo é caracterizada, quanto aos fins, como um estudo de natureza descritiva, exploratória e explicativa. Os dados foram colhidos a partir das MAs feitas pelos discentes do 2º período do curso de graduação em Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada na cidade de Goiânia-GO. O levantamento bibliográfico realizado na fundamentação teórica contribui para a construção da análise interpretativa e reflexiva dos dados obtidos.

O referencial teórico fundamenta-se na teoria dialógica da linguagem desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, que considera a língua(gem) como uma construção ideológica legitimada pela interação social que compreende o ser humano como um ser dialógico, histórico, social, ativo e responsivo. Para tanto, (re)visitamos os conceitos de dialogismo, palavra, texto, gênero discursivo, como mostraremos no recorte teórico do nosso ensaio. A teoria dialógica se intersecciona com a teoria sociocultural de Vigotski e traça paralelos com os apontamentos da pedagogia crítica do educador e filósofo Paulo Freire. Discutimos sobre leitura e escrita, memória e a mediação do professor na perspectiva dialógica.

O estímulo para o estudo da MA vem das práticas realizadas nas aulas ministradas por um dos autores deste ensaio. As aulas se deram nos cursos de Graduação em Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular da cidade de Goiânia-GO. A proposta da MA, que alcançou o autor Marlon Santos em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Universidade Federal de Goiás (UFG), quando ainda era acadêmico do Mestrado. A prática de trabalho com as MA foi incorporada nas aulas dadas por Santos no ES, o qual entendia que a MA podia ser veículo para um (re)dimensionamento das atividades em sala de aula, estímulo para a autoria do estudante e uma maneira de repensar o ensino da LP. Como resposta a essa prática, durante as aulas e em momentos de avaliação da disciplina, os discentes do ES sempre louvavam a proposta da MA na abertura dos encontros, apontando que ela contribuía para sua formação pessoal e profissional, além de estimular a interação entre a turma. Assim, com este estudo, há o desejo de estimular outros professores a adotarem práticas de uso da MA em suas aulas.

Nosso estudo apresenta algumas inquietações que dispomos em forma de questionamentos: Como podemos conceber a produção do gênero discursivo MA? Como podemos compreender o sujeito multifacetado ao reconhecer na escrita do outro sua fala ou discursos que se entrecruzaram em outra situação discursiva que o texto remete? Como a língua, em sua forma mais latente, opera na constituição

e manutenção da memória? Analisamos produções do gênero discursivo MA realizadas por uma turma do 2º período do curso de Pedagogia de uma IES particular da cidade de Goiânia-GO. Na ocasião, a turma cursava a disciplina Fundamentos e Práticas da Literatura Infantojuvenil.

Este estudo está organizado em quatro seções. Primeiramente, realizamos uma discussão teórica em duas etapas: uma a respeito das concepções de língua, linguagem e gênero discursivo, a partir dos pressupostos bakhtinianos; na outra, discutimos o caráter dialógico e processual da leitura e escrita aliado à produção da MA. A segunda seção detalha a metodologia do estudo. Em seguida, analisamos e discutimos os dados da pesquisa. Na última seção, apresentamos nossas considerações finais e sugestões para novos estudos.

UMA VISÃO DIALÓGICA DE LÍNGUA, LINGUAGEM E GÊNERO DISCURSIVO

No campo dos estudos linguísticos, há diversas perspectivas de estudos sobre os fenômenos da linguagem e de suas manifestações, bem como teorias e teóricos que se dedicam, cada um a seu tempo, a pensar em questões estruturais da língua, como, por exemplo, fizeram Saussure, Chomsky, Jakobson, dentre outros. A relação entre língua e ensino não fica distante dessa realidade. Para observar nosso objeto de estudo, nesta seção, apresentamos algumas leituras em diálogo que fazem emergir a apropriação de conceitos como linguagem, língua, texto, gêneros discursivos, leitura e escrita, pautados, de modo geral, nos pressupostos dos estudos bakhtinianos.

Para Bakhtin/Volochínov (2006), a língua é constituída de valor e é inseparável de seu conteúdo ideológico. Embora ele admita a língua com um sistema – como é proposto pelo modelo saussureano –, o filósofo opõe-se à linguística de Saussure (MOURA, 2023) e contesta que ela seja um sistema de normas imutáveis, incontestáveis e intocáveis. Ele refuta a ideia de que a consciência do locutor se utiliza da língua como de um mero sistema de formas normativas e defende que o sistema linguístico do locutor seja produto de uma significação que essa forma adquire no contexto. Nesta ótica, as relações entre os interlocutores por meio de um determinado código linguístico são dialógicas, "de natureza semântica, ocorrem entre enunciados concretos; por trás desses enunciados há sujeitos inacabados, concretos, integrais e responsivos" (MOURA, 2023, p. 120).

A língua(gem) é, portanto, uma construção ideológica da sociedade, e nós também somos seres ideológicos "porque produzimos, reproduzimos, valoramos e (des)legitimamos ideologias, no decorrer de nossa existência" (MOURA, 2023, p. 121). Para tanto, a interação só pode ser munida de sentido quando se reconhece que o indivíduo é dialógico, histórico e social, des/re/constituído através da linguagem (MOURA, 2023). Para Bakhtin/Volochínov (2006, p. 96), "na prática viva da língua, a

consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular". Nesse contexto, concebe-se a noção de palavra como "a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 15). Esse recorte de *"Marxismo e Filosofia da Linguagem"* trata a palavra como uma arena onde as várias vozes se entrecruzam e, simultaneamente, são atravessadas por diversas outras. Esses entrecruzamentos acontecem em detrimento de determinados discursos, em determinadas circunstâncias de interlocução. Tal perspectiva nos direciona para o conceito de dialogismo, que emerge na teoria bakhtiniana.

O conceito de dialogismo perpassa toda a concepção de linguagem que entendemos, a partir das leituras do Círculo de Bakhtin. Por meio da relação dialógica do ser, percebemos a necessidade do outro para qualquer construção social. Independentemente das proporções do processo de comunicação que os interlocutores estejam inseridos na convivência social, estão em situação de diálogo. Por mais que os discursos sejam repetidos ou referendados, eles jamais são idênticos, porque os enunciadores podem não ser os mesmos, ou mesmo que sejam, eles não estão inseridos no mesmo contexto, situação ou circunstância de interlocução.

O enunciador, no processo de dialogização, leva em conta o discurso do outro, já atravessado pelo discurso de outrem, estabelecendo uma imensa teia cheia de atravessamentos, axiologias e novos sentidos. Ter essa compreensão a partir de Bakhtin e do Círculo de Bakhtin significa compreender que, em todas as suas vias, o discurso estará em contato com o discurso do *outro*, uma vez que

> a orientação dialógica do discurso [é], evidentemente, um fenômeno próprio de qualquer discurso. É a diretriz natural de qualquer discurso vivo. Em todas as suas vias no sentido do objeto, em todas as suas orientações, o discurso depara com a palavra do outro e não deixa de entrar numa interação viva e tensa com ele. (BAKHTIN, 2015, p. 5).

Na relação de convivência com o outros, nos encontros fortuitos do cotidiano, nas relações de sentido produzidas por meio da interação verbal, o dialogismo se efetiva. A relação eu-outro para o Círculo de Bakhtin traz o *eu* referindo-se à experiência individual do sujeito e o *outro* aos outros discursos, outro-interlocutor atravessado por uma profusão de vozes. Dessa forma, conforme o Círculo, o sujeito se constitui nas/das interações de que participa, no encontro e na incorporação de vozes em um tempo e em um espaço histórico (BAÚ, 2023).

Nessa perspectiva, a teoria dialógica "parece demandar um compromisso com o futuro, com o provisório, com o sempre em construção, com o inacabado, porque todo ponto de chegada é também um

ponto de arrancada nessa transformação perene" (BAÚ, 2023, p. 66). Na sala de aula, por exemplo, a relação dialógica acontece na situação de comunicação estabelecida com indivíduos situados socio-historicamente e atravessados por ideologias diversas. Assim, conforme a concepção bakhtiniana, essa teoria dialógica está entrelaçada a responsividade de cada indivíduo, como um processo construtor daquilo que opera com o já dado objetivando alcançar o ainda não conseguido (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006; BAÚ, 2023).

A situação comunicacional em que os participantes de uma sala de aula estão reflete também no momento de produção do texto, uma vez que os dizeres também estão situados em textos (SANTOS, 2016). De forma condensada, texto é tudo o que significa, é a materialização da linguagem. Sobre o texto, Orlandi (2004, p. 60) diz que ele é "o lugar da relação com a representação física da linguagem: onde ela é som, letras, espaço, dimensão direcionada, tamanho. É o material bruto. Mas é também espaço significante." Dessa forma, é possível observar que o texto não se atém a simples reunião de palavras e sentenças dispostas no papel, mas a todo e qualquer lugar da representação física da linguagem, tanto de maneira verbal como não verbal (SANTOS, 2016).

O texto está carregado de discursos e, na leitura mediada, efetuada por meio da interação, ele ganha novos significados, novas possibilidades, o que faz dele um lugar de diálogo. Esses diálogos abrem espaço para o desenvolvimento do leitor e interferem ativamente, embora não somente, no ato de produção textual. Assim, "é da interação entre o texto, o autor e o leitor que surgem as informações, despertam-se emoções de vivências anteriores, que farão parte do conteúdo da interpretação" (PAULIUKONIS, 2011, p. 243).

Compreendemos que a língua é o reflexo das relações sociais e que a interação verbal, realizada através da enunciação, estabelece diálogo entre interlocutores. Nesse sentido, o texto passa a ser compreendido como o próprio lugar de interação. No fluxo da interação verbal, a palavra se transforma e ganha significados diversos, como lembra Fernandes (2004). Por esse ângulo, "a prática discursiva vincula-se aos sujeitos e a seus projetos comunicativos que nela estão instituídos de uma determinada forma" (PAULIUKONIS, 2011, p. 247). Logo, o texto é o resultado de uma operação discursiva estratégica. Tal afirmativa nos aproxima da concepção de gêneros discursivos, derivada dos pressupostos bakhtinianos.

Na obra *Estética da criação verbal*, de Bakhtin (2003) apresenta o conceito de enunciado para descrever a maneira pela qual a língua é utilizada: na forma de enunciados e seus tipos. Esses tipos são denominados pelo referido autor de gêneros do discurso. O filósofo apresenta a estrutura e as peculiaridades dos gêneros discursivos partindo do pressuposto de que são organizadores de nossos discursos, concebendo que os enunciados são possíveis nos usos cotidianos da língua, mediante a

interação com o outro, porque, de fato, percebe-se nela algo vivo. Para ele, é somente no enunciado que a língua se torna viva. Assim, é possível estabelecer que, sem interação, não há desenvolvimento de competências discursivas, pois a língua passa a integrar a vida a partir dos enunciados que a efetivam. Em outras palavras, é a partir dos enunciados que a vida entra na língua.

> Assim, postulamos os gêneros discursivos como formas relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2003), que se associam a diversos segmentos na sociedade, modificando-se e adequando-se a seu propósito. Os enunciados, de acordo com a teoria bakhtiniana, são expressões individuais do discurso e, por mais que sejam repetidas diversas vezes em diferentes esferas sociais, serão diferentes entre si. (SANTOS, 2016, p. 27)

Na perspectiva bakhtiniana, compreendemos os gêneros do discurso como enunciados concretos que são fruto de toda comunicação humana (BAKHTIN, 2003). Esses enunciados refletem os propósitos e as condições de produção específicas que ganham vida (LISBOA, 2017). Assim, em cada condição de produção e de recepção, há a elaboração dos "tipos relativamente estáveis", isto é, dos gêneros. Os enunciados que constituem o gênero possuem três elementos interligados intrinsecamente: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional (BAKHTIN, 2003; LISBOA, 2017; SANTOS 2016). O conteúdo temático diz respeito à significação que atribuímos ao texto, ao modo pelo qual tratamos o seu assunto, a um domínio do qual o gênero se ocupa (FIORIN, 2006). O estilo está associado à seleção de recursos linguísticos – como seleção lexical, frasal e gramatical – tratados de maneira mais particular, individual do interlocutor em dada resposta. A construção composicional está atrelada ao aspecto formal do texto, como sua organização e procedimentos que se referem a sua estruturação.

Posto isto, compreendemos a MA, portanto, como uma manifestação interativa da língua em forma de gênero discursivo, tornando-se o próprio lugar da interação em que o autor, o leitor, o autor-leitor coexistem e constituem-se pelas vias dialógicas do discurso.

Na próxima seção, discutimos sobre a MA e, a partir dela, a característica dialógica da leitura e escrita.

LEITURA E ESCRITA DA MEMÓRIA DE AULA: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA

O simples fato de o ser humano estar no mundo implica uma responsabilidade com o seu tempo histórico e com sua realidade (REIS, 2022). Esse constructo parte da noção de sujeito ativo e responsável postulada por Bakhtin (2017), que compreende o uso da linguagem a partir de uma atitude responsiva do sujeito. Nesse sentido, pensar os processos de leitura e escrita exige pensar nos papeis ativos dos leitores e escritores enquanto sujeitos que se constituem na/da interação social.

Para Reis (2022, p. 39) "a leitura se trata de uma atividade de viés interativo no qual os atores e o cenário implicados possuem uma dinâmica própria. O leitor se trata de um protagonista que é instigado pelos enunciados ao qual constrói uma postura responsiva ativa". Ao ler, o leitor precisa compreender de maneira ativa e responsiva o conteúdo da leitura. Entendemos que a leitura é um processo dialógico altamente complexo; explicar esse processo também é. O processo da leitura passa por níveis sensoriais, emocionais e racionais (MARTINS, 1994) que vão se cristalizando e servindo de ponte – assim como a escrita – para construir a humanidade ao longo da história. O historiador Michel de Certeau (1980) nos faz refletir acerca do leitor, da leitura e da escrita.

> Bem longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos lavadores de antanho – mas, sobre o solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas –, os leitores são viajantes: eles circulam sobre as terras de outrem, caçam, furtivamente, como nômades através de campos que não escreveram, arrebatam os bens do Egito para com eles se regalar. A escrita acumula, estoca, resiste ao tempo pelo expansionismo da reprodução. A leitura não se protege contra o desgaste do tempo (nós nos esquecemos e nós a esquecemos); ela pouco ou nada conserva de suas aquisições, e cada lugar por onde ela passa é a repetição do paraíso perdido (CERTEAU, 1980, p. 251).

Certeau (1980) trata o leitor alegoricamente como um viajante que passeia por outras terras, como nômade, absorvendo delas o que mais lhe chama a atenção. Em contraste ao que é produzido pelo leitor – a leitura –, a escrita é objeto de fundação de lugar próprio, é fixa e durável, enquanto a primeira mantém-se na ordem do efêmero, raramente deixa marcas, o que dificulta sua racionalização.

Chartier (1994, p. 11) considera que "a leitura não está, ainda, inscrita no texto, e que não há, portanto, distância pensável entre o sentido que lhe é imposto [...] e a interpretação que pode ser feita por seus leitores". Dessa forma, um texto só existe se houver um leitor para produzir alguma significação a respeito dele. Mas, uma aparente contradição emana desse parecer: o texto e seu poder condicionador interferem na recepção feita pelo leitor ou a liberdade do leitor como produtor inventivo de sentidos não pretendidos e singulares tomam as rédeas dessa relação leitura-escrita. Chartier (1994, p. 14) explica que essa liberdade não é arbitrária, mas limitada pelos códigos e convenções que regem as práticas de uma comunidade de dependência e pelas formas discursivas e materiais dos textos lidos.

Essa discussão nos direciona para a concepção dialógica de leitura e escrita pautada na filosofia bakhtiniana. A concepção dialógica de linguagem em Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochínov (2006) compreende que a língua se move continuamente e se realiza na vida social, nas relações de um indivíduo com o outro, através do fenômeno social da interação verbal. Essa interação constrói a realidade fundamental da linguagem em que as enunciações de fato se tornam possíveis através dos gêneros discursivos. Conforme Bakhtin/Volochínov (2006, p. 116), "os estratos mais profundos da sua

estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor". Em síntese, é o contexto e a situação social mais imediata que direcionam o sujeito a que e como vai falar e agir.

Ao defender a concepção dialógica da língua(gem), é possível (re)afirmar a concepção defendida por Paulo Freire sobre a leitura que precede a escrita. O pensamento pedagógico de Freire é fundado no objetivo de educar jovens e adultos para emancipá-los, e muitos de seus conceitos nos conduzem para as práticas de educação na contemporaneidade. Para que tal emancipação aconteça, é preciso desenvolver nos sujeitos a capacidade de ler criticamente a realidade, questionando aquilo que já está posto de maneira histórica e cultural na sociedade, buscando operar sobre ela e transformá-la (SCHUCK; LORENZON, 2022). Freire (1989), a partir de relatos acerca de suas experiências, defende que o indivíduo passa, primeiro, por etapas de desenvolvimento de leitura – as de mundo. Ele afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Essa leitura de mundo, construída de forma dialógica, acontece no cotidiano da criança, no trato imediato com conhecimentos de sua cultura, família, círculos sociais. Ela precede o conhecimento da palavra escrita adquirida na escola, que também se dá por meio de outras interações consideradas mais formais, por fazer parte de um processo de escolarização. Freire (1989) retrata os acontecimentos e momentos tão singulares e simplórios de seu primeiro mundo, dizendo: "nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei" (1989, p. 18). Em outras palavras, o mundo em que ele viveu exigiu suas primeiras leituras. Através delas, o autor recupera o universo da linguagem dos mais velhos, suas crenças e valores, que, por sua vez, estão associadas a contextos diferentes de seu mundo imediato.

O processo de internalização da cultura, que ocorre na mente do indivíduo, efetiva-se por meio da interação com outras pessoas e com os objetos materiais e imateriais da cultura através da linguagem. Segundo a teoria de Vigotski (2001), esse processo envolve a relação entre dois tipos de conceitos: os conceitos espontâneos e os científicos. Os conceitos espontâneos são realizados a partir das experiências do dia a dia, inicialmente de forma indutiva (do particular para o geral). Eles são formados com base em sensações, observações, abstrações consideradas simples ou menos complexas, e generalizações empíricas. Por outro lado, os conceitos científicos são adquiridos por meio do ensino escolar, envolvendo definições, suposições, julgamentos e deduções sobre objetos de pensamento via ensino. Em consonância com a perspectiva de Vigotski (2001), é possível observar que o pensamento teórico/concreto pensado vai progressivamente desenvolvendo os conceitos espontâneos em conceitos científicos, resultando no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Alguns conceitos dos textos de Vigotski podem nos ajudar a pensar o ensino como a compreensão do desenvolvimento humano, como um processo que visa o domínio da própria conduta e

da cultura. Segundo Vigotski (2000, p. 149), "passamos a ser nós mesmos por meio dos outros". Desse modo, dialogando com os pressupostos de Bakhtin, Freire e Vigotski, percebemos a constituição do sujeito por meio do outro – que pode ser uma pessoa, um texto, uma instituição, por exemplo. A interação através da leitura, portanto, é uma porta para a constituição do sujeito.

Sobre o ato de ler, Marisa Lajolo (1991, p. 59) enfatiza que:

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Em diálogo com Lajolo (1991) e com a perspectiva freiriana a respeito da leitura, Martins (1994) diz que para a leitura do texto lido acontecer é preciso mobilizar mais que o conhecimento do código linguístico, pois "todo um sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das suas circunstâncias de vida" atuam no processo de leitura (MARTINS, 1994, p. 12). A autora ainda considera a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de qual linguagem, contestando alguns pesquisadores que dizem que se aprende a ler lendo. Ela vai além ao considerar que se aprende a ler vivendo. Portanto, a leitura está atrelada a todo tipo de expressão do fazer humano, mantendo relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido.

As concepções de leitura existentes, segundo Martins (1994), grosso modo, sintetizam-se em duas caracterizações: i) decodificação mecânica de signos linguísticos e ii) processo de compreensão abrangente. Enquanto a primeira baseia-se no condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana), a segunda envolve componentes do campo das sensações, emoções, intelecto, cultura, economia e política, por exemplo (perspectiva cognitivo-sociológica). A memória e a afetividade perpassam os campos das sensações e emoções.

Conforme Salerno (2021), a memória reside e manifesta-se em suas materializações semióticas que são mais ou menos provisórias, como nos textos, nas imagens, nas músicas, performances e rituais, nas interações e práticas cotidianas. A condição de existência da memória está pautada tanto em sua capacidade de se apropriar de uma determinada forma cultural que pode ser reconhecida em um contexto como em sua capacidade de romper com esse mesmo contexto, podendo ser transmitida pelo tempo, espaço e pelas gerações (SALERNO, 2021). Desse modo, ao estudar a memória, somos impelidos a reconhecer sua força intrigante que perpassa o movimento e sua habilidade de transitar entre contextos.

A memória pode ser compreendida por meio de uma abordagem relacional, isto é, a lembrança para o indivíduo só faz sentido dentro de um sistema estruturado de relações, de um grupo social, onde o todo, o coletivo, exerce influência sobre a identidade e a individualidade da pessoa, como afirma Salerno (2021, p. 92):

> [t]he subject always remembers within frameworks, in particular within social groups. According to Halbwachs, remembrance is always the result of the subject's position within a structured ensemble of relations.
>
> Halbwachs's work is marked by a relational approach. Remembrance makes sense only within a system of relations and differences, in which the whole defines the identity and meaning of each individual element.

Segundo o dicionário Soares Amora (2009, p. 456), o verbete *memória* refere-se à

> [f]aculdade de reter as ideias adquiridas anteriormente, de conservar a lembrança do passado ou da coisa ausente; reminiscência, lembrança, recordação; fama, celebridade; monumento comemorativo; dissertação artística ou literária que se destina a uma academia; notas ou narrações históricas, escritas por pessoas que as presenciou ou que nelas tomou parte; livro autobiográfico.

As definições citadas constituem significações para a palavra *memória*. A partir delas, somos induzidos a perceber que uma palavra ou a ideia de uma palavra não é estática, pelo contrário, ganha força e ressignificação a cada nova situação em que é registrada. Isso nos faz pensar também sobre o ato de ler e escrever. Não há como exercer essas ações sem que o sujeito evoque sua memória a serviço desse exercício. Tal evocação da memória vem à tona quando o *eu* interage com o texto que lê ou quando interage com o *outro*, por exemplo. Nessa perspectiva, a memória é dialógica e o discurso de quem a produz já não é mais unicamente seu.

Nas condições de produção em que a MA é solicitada, ela se configura para o estudante e para o professor como mais uma atividade avaliativa escolar. Enquanto atividade de avalição escolar, conforme Lisboa (2017, p.32),

> ela é apresentada pelo professor ao aluno como uma oportunidade para que este seja capaz de refletir de forma crítica e ativa sobre os conhecimentos que são apresentados em sala. A exigência de reflexão se faz de forma bastante pontual, específica; o professor solicita que o aluno, através da escrita das MAs, seja capaz de contemplar teoria e prática, o que implica diretamente em ser capaz de apresentar questões teóricas discutidas em sala, valendo-se de situações práticas vividas, presenciadas, conhecidas pelo aluno.

Desta forma, a MA é um gênero discursivo que atua na tentativa de fazer com que os conteúdos escolares façam sentido para o aluno e sejam compreendidos por ele, perpassando as relações

interpessoais e formativas e ampliando possibilidades de formação teórica e prática. Logo, a produção desse gênero escolar possibilita ao estudante "um saber metarreflexivo erguido em meio à subjetividade do aprendiz, uma vez que, ao resgatar sua trajetória escolar, acaba por atribuir sentido e significado aos conceitos trabalhados em aula" (PESCE, 2008, p. 73).

A memória, portanto, está intimamente ligada ao ato de constituição do ser que Bakhtin (2003) apregoa. Quando pensamos na memória de um encontro, na memória de uma aula, vemos o quanto é clarividente a convivência, a questão do ser para o outro. Não que a memória literária ou a autobiografia despreze o *outro*, uma vez que somos constituídos por ele. Acontece que, ao rememoramos uma aula com vários discursos interpelados por outros sujeitos, acabamos por evocar mais discursos e leituras, formando uma grande teia.

A teia dos processos de leitura compreende ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios. Farias e Bortolanza (2013) enfatizam que o ensino intencional é a mola propulsora do desenvolvimento dos estudantes e que cabe ao professor organizar o processo educativo deles para criar condições pedagógicas capazes de tal desenvolvimento. Em concordância com esse princípio, para Vieira *et al.* (2023, p. 396-397), a*s* práticas mediadoras do professor devem "possibilitar que os alunos se apropriem dos conhecimentos e conceitos científicos que estão sistematizados nos conteúdos curriculares". Neste processo, a figura do professor como sujeito mediador da construção e apropriação do conhecimento é crucial. A respeito da prática pedagógica do educador, Santos (2022, p. 46) diz que "é por meio da troca de saberes, experiências e conhecimentos, viabilizada pela articulação discursiva, que se permite ao professor agir com maior segurança em sua prática pedagógica". Nesse sentido, além de ser mediador, o professor tem a oportunidade de aprender e de aprender a ensinar.

Em relação a leitura e a escrita, de acordo com Martins (1994, p. 34),

> a função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais e imaginárias.

Freire (2013), em *Pedagogia da autonomia,* aborda o ato de ensinar e traz à memória simples gestos de seu professor que lhe proporcionava confiança, a tomada de consciência de sua capacidade de trabalhar e produzir. A esses gestos do professor, o autor chama de força formadora. Tal força se materializa não apenas no nível básico de educação, mas no ES também. O professor, numa visão dialógica, não é apenas o que ensina, mas aquele que provoca, que estimula, que permite ao discente se sentir – e ser – autônomo para criar.

As reflexões a respeito do ato de ensinar são constantemente (re)pensadas na formação de professores. Geraldi (2010) afirma que há crise na identidade da profissão de professor, mas esse movimento é necessário, pois "na crise, gesta-se o novo" (GERALDI, 2010, p. 92). Graças a esses processos de redefinição entre a relação professor-estudante-conhecimento temos mestres mais reflexivos e pesquisadores.

A proposta da produção do gênero MA busca essa singularidade da escrita e o realce da subjetividade e da voz própria do estudante em seu processo de ensino-aprendizagem. Geraldi (2010, p. 98) diz que "escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque resulta de uma criação", entretanto "um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem para dizer". Para um estudante escrever sua MA, portanto, a aula – antes mesmo do texto – deve ter significação para ele. Nesse sentido, o processo de produção do gênero MA leva em conta não apenas as estruturas de um texto a ser escrito e lido para colegas de classe, mas os processos dialógicos ocorridos antes, durante e, até mesmo, depois do acontecimento aula e as transformações no interior do leitor-escritor-leitor. As práticas de escrita precisam ultrapassar a mera simulação do uso da língua escrita em que os estudantes não escrevem textos e sim redações (LIMA; SOUSA FILHO, 2023). Só dessa forma o estudo e análise da língua pode fazer mais sentido aos estudantes, pois partem de dados reais. Isso aconteceu com os sujeitos participantes da disciplina, e buscamos fazer algumas reflexões sobre esses processos neste estudo. O professor não limitou os nobres viajantes a cursarem apenas um trajeto, mas mostrou o quão vasto pode ser o acontecimento de uma aula dialogada. A produção da MA foi um dos momentos possíveis de força formadora do professor na tentativa de alavancar as competências e habilidades dos estudantes.

Na seção seguinte, explicamos nosso percurso metodológico para a análise das memórias produzidas ao longo do curso.

METODOLOGIA

A idealização deste estudo com o gênero MA partiu da experiência vivida em sala de aula com estudantes de uma IES particular da cidade de Goiânia-GO. Nesse sentido, nossa pesquisa é qualitativa, pois é "um instrumento investigativo no qual o pesquisador gradualmente compreende o sentido de um fenômeno" (CRESWELL, 2007, p. 202). Para isso, analisam-se as palavras.

Quanto aos fins, a pesquisa é caracterizada como estudo de natureza descritiva, exploratória e explicativa, pois possui o objetivo de descrever criteriosamente os fatos e fenômenos de determinada

realidade, de forma a obter informações a respeito daquilo que já se definiu como problema a ser investigado (TRIVIÑOS, 2008), além de explorar uma situação ou problema, fornecendo informações para uma investigação mais contundente. Com isso, busca-se explicar as ideias e observações identificadas visando compreender as causas e/ou efeitos do fenômeno estudado.

Para o levantamento dos dados foram colhidas as produções textuais denominadas MA, realizadas ao longo da disciplina de Fundamentos e Práticas da Literatura Infantojuvenil, com graduandos do 2º período do curso de Pedagogia de uma IES particular da cidade de Goiânia-GO. A disciplina contou com 18 encontros de 4horas/aulas cada um deles, no período noturno. De acordo com o plano de curso da disciplina, apresentando no primeiro dia de aula, 15 encontros foram reservados para a apresentação de MA, sendo uma ou duas a cada aula, de preferência seu início. Os outros três encontros foram reservados exclusivamente para a aplicação de avaliações, sendo acordado com a turma a não realização de MA nesses momentos.

Na rotina das aulas, em cada uma delas, um ou dois estudantes ficavam responsáveis por produzir a memória da aula anterior. Ficou estabelecido com a classe que a escolha dos acadêmicos responsáveis para as produções seria pela ordem alfabética da lista de chamada. O professor não estipulou muitas exigências acerca da produção da memória. Ele apontou alguns direcionamentos em relação à escrita, como a sugestão do registro sobre os marcos da aula anterior, liberdade criativa. Os produtores poderiam fazer o texto em prosa ou verso, com linguagem literária ou científica, extenso ou conciso, desde que conseguissem registrar sua leitura a respeito daquela aula, o que consideravam marcante ou que rememoravam. Durante o curso, os próprios colegas de classe direcionavam a produção da memória, pois, à medida que os textos eram apresentados, a recepção da leitura pela turma tecia influências nas escritas seguintes. Cada estudante realizou uma MA ao longo da disciplina.

Neste estudo, realizamos uma análise interpretativa e reflexiva de algumas dessas produções textuais, as quais compartilhamos alguns trechos no decorrer da análise, em diálogo com os recortes teóricos apresentados previamente. Assim, procuramos responder algumas indagações descritas no início do estudo, a saber: i) Como podemos conceber a produção do gênero discursivo MA? ii) Como podemos compreender o sujeito multifacetado ao reconhecer na escrita do outro sua fala ou discursos que se entrecruzaram em outra situação discursiva que o texto remete? iii) Como a língua, em sua forma mais latente, opera na constituição e manutenção da memória?

A fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, os trechos das MA apresentados em nossa análise, que citam nomes de colegas, estão representados por abreviações.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A produção da memória de aula (MA) como tarefa sistemática conseguiu provocar os estudantes. A *priori*, pela forma como construir o texto, em seguida, o olhar do professor e dos colegas acerca do texto produzido. Nesta análise, procuramos compreender como pode se dar a produção de uma MA e como ela pode ser (re)construtora de sentidos durante sua elaboração e leitura. Para isso, retomamos nossas indagações iniciais: Como podemos conceber a produção desse gênero? Como podemos compreender o sujeito multifacetado ao reconhecer na escrita do outro sua fala ou discursos que se entrecruzaram em outra situação discursiva que o texto remete? Como a língua, em sua forma mais latente, opera na construção e manutenção da memória?

A primeira aula da disciplina baseava-se em uma apresentação guiada pelo professor. Na MA produzida por uma acadêmica a respeito desse encontro, há as descrições do que aconteceu na aula, e já é possível perceber que suas lembranças e emoções permeiam sua escrita.

> Nesta aula foi feita uma dinâmica em que todos falavam um pouco sobre sua vida acadêmica, experiência pedagógica e apresentação pessoal, com direito a mencionar algum livro que tenha marcado a sua infância.
>
> Quando falei sobre mim, senti uma nostalgia gostosa recordando-me de como minha mãe contava as histórias em quadrinhos do Chico Bento (Maurício de Souza, Turma da Mônica) e como eu era inocente ao pensar ser parente distante de Monteiro Lobato.
>
> Recordo de uma colega que relatou sua experiência em uma escola, na qual foi desafiada pelas dificuldades, porém, acabou sendo muito querida e indispensável para seus alunos. Lembro-me que ela se emocionou ao descrever o quanto sentia falta de lecionar. (Acervo pessoal)

No trecho acima, percebemos que a autora faz uma breve descrição dos comandos da apresentação realizados pelo professor. Na sequência, ela traz um relato de sua experiência naquele encontro: *"Quando falei sobre mim, senti uma nostalgia gostosa recordando-me de como minha mãe contava as histórias em quadrinhos do Chico Bento"*. Além de registrar o que sentiu enquanto falava durante a aula, a graduanda tece avaliações sobre si: *"e como eu era inocente ao pensar ser parente distante de Monteiro Lobato"*. Notamos que, ao participar da aula, a estudante, simultaneamente, produz e avalia os textos orais que produz. Ao produzir sua memória, realiza uma nova leitura, agora fora do momento interativo com a classe, considerando as interações e suas experiências marcadas pelo traçado da memória afetiva. A autora-leitora-apresentadora, ao ler o texto na aula 2, retoma essas leituras no exercício de uma nova leitura e, agora, compartilha essas memórias com a turma, provocando um desencadeamento de outras memórias e leituras, formando uma grande teia. Esse momento é muito importante para a criação de laços entre os participantes: um sujeito pode ir identificando-se com o

outro, encontrando diálogos em comum e constituindo-se um por meio da história do outro através do processo discursivo que "se atualiza de forma contínua, ainda que seja silenciosa, imediata ou não" (REIS, 2022, p. 37). Como prova disso, no terceiro parágrafo da MA, há a recordação de uma fala de uma colega da classe em relação à experiência docente que a tocou por meio da emoção.

Já na primeira produção, portanto, percebemos que a autora da MA levou em consideração as recordações das orientações do professor, das interações durante a aula e outras recordações pessoais que ela teve durante aquele encontro. Com isso e com a motivação do professor pela liberdade criativa na produção dos textos, esperava-se que as memórias seguintes levassem essas experiências em conta, contudo, isso não aconteceu nas três MA seguintes. O fenômeno notado foi a extensão dos textos. A cada aula, apresentavam-se textos mais longos, apresentando temáticas trabalhadas nos encontros e a descrição dos acontecimentos, como podemos ver no seguinte trecho:

> A aula começou às dezoito horas e cinquenta minutos. O professor explicou novamente o plano de aula da apostila para as alunas novatas e falou sobre a memória de aula, que deveria ser feita a cada aula, selecionando os alunos pela lista de chamada para cada um se apresentar (...).
>
> Houve vários comentários e participações da parte dos alunos, sobre o tema exposto de que cada aluno tem seu meio de aprender e aprende de forma diferenciada. Então o professor comentou que a família também é fundamental para que o aluno tenha um bom desempenho no aprendizado e citou um aluno seu de oito anos que não tinha um bom comportamento (...).
>
> O professor contou a história de "Negrinha" (Monteiro Lobato), que fala sobre uma criança negra, filha de escrava, que perdeu sua mãe precocemente e foi criada por outra mulher, sofreu maus tratos e teve uma infância muito cruel por conta da madrasta, e vimos que até hoje existem milhares de Negrinhas sofrendo ou não da mesma forma. Após a leitura da história de "Negrinha", alunos e professor relataram algumas tristes e dolorosas experiências que aconteceram com eles, mas que enriqueceram na experiência de vida, de forma emocionante que os prepararam como lidar com certas situações (...) (Acervo pessoal).

Na MA acima, constatamos sequências descritivas dos desdobramentos das aulas. O gênero memória tem se assemelhado ainda a um relato descritivo e explicativo. Provavelmente, é resultado de uma prática escolar tradicional que está pautado na elaboração de resumos, relatórios descritivos que não permitem as manifestações da subjetividade dos autores em níveis mais profundos de leitura: das interações, das sensações, das experiências. Há, no fragmento acima, um momento de despertamento a partir da leitura e discussão do conto "Negrinha", de Monteiro Lobato, mas ainda timidamente presente no texto.

Observamos que a apropriação do gênero em questão é processual e pode ir sendo construída ao longo dos encontros com as orientações do professor e as produções dos estudantes, que passam, nesta amostragem, a ser admiradas pelos colegas, principalmente, pela extensão e detalhamento. A concepção que se tem notado até então é que a boa memória é a que intensifica as descrições. Será que essa noção se mantém ao longo da disciplina?

Na MA da aula seguinte, há um comentário sobre um relato oral da produtora do texto apresentado anteriormente.

> Iniciou-se a aula às 19hs com a apresentação da acadêmica L. S., com sua memória de aula, deixando-nos de boca aberta. Ela fez uma belíssima apresentação e nas palavras dela diz: "Tenho observado que a memória de aula está sendo de certa forma bem aceita por nós acadêmicos, que se divide em duas partes importantíssimas. A primeira é a pessoa que irá ler na aula seguinte se concentra intensamente na aula, nos detalhes, a segunda é as que ouviram a memória relembra algo que passou de importante que as vezes não se lembrava mais".
>
> Baseado no conceito da acadêmica, sim a memória de aula nos traz lembranças do que foi dito e feito em sala de aula. (...)
>
> O professor distinguiu a diferença de memória de aula para memória de leitura que ambos são associados, pois na verdade é leitura, uma forma de entendermos nossa disciplina ou conteúdo. Em seguida falou o que seria características textuais (...) Logo o professor leu a memória de leitura feita por ele mesmo, para que nós tivéssemos uma base de como íamos fazer a nossa. Iniciamos a fazer nossa memória de leitura, uns entregaram e outros deixaram para entregar hoje em sala de aula.
>
> Finalizando a aula do dia, o professor leu na hora da história: A pequena vendedora de fósforos, de Hans Christian Andersen. E finalizou a aula antes das 22hs (Acervo pessoal).

No excerto acima, o autor retoma um depoimento colhido oralmente a partir da MA anterior e tece uma reflexão a respeito de como a turma tem recebido a proposta da produção desse gênero. Ele considera que a feitura da MA *"traz lembranças do que foi dito e feito em sala de aula"*, concordando com a produtora da MA anterior em relação às contribuições da produção do gênero. É interessante perceber que, aos poucos, os discursos vão se entrecruzando. A aula anterior é retomada desde a leitura da memória que fora feita no início dela. Ainda, em seu próprio texto, o autor considera o *outro* na manutenção de sua memória. É inegável o diálogo com outras vozes durante a situação comunicacional. Esses diálogos, dados na interação verbal, estão refletidos na produção textual. A construção e o compartilhamento do conhecimento em sala de aula abrem novos horizontes para o estudante. No ato da escrita do texto, o produtor se vê capaz de transformar os textos orais em textos escritos pelas associações, inferências, conclusões e provocações suscitadas na interação verbal em classe. Ele pode fazer novas colocações acerca do que escreve, vê caminhos que pode seguir e, dessa forma, amplia as habilidades e competências necessárias para sua formação.

Ao tecer o texto, o estudante é capaz de realizar leituras diversas, seja da aula com acontecimento, dos textos lidos para a aula e durante ela, dos enunciados produzidos durante explicações, questionamentos, troca de experiências durante o evento, por exemplo. Somado a essas leituras, percebemos que o estudante é capaz de realizar uma leitura de suas próprias práticas e traçar diálogos entre elas e sobre ato de escrever. Essa atitude é altamente dialógica e formativa, em que a língua se realiza na interação discursiva dos interlocutores, presumindo uma maneira de incorporação do

outro no processo comunicativo, os colocando numa posição responsiva mútua de construção social da consciência e da linguagem pela intersubjetividade. (LIMA; SOUSA FILHO, 2023). Assim, na elaboração da MA, o produtor do texto vai reconstruindo sentidos e assumindo novas posturas e produzindo reflexões a respeito de si que, posteriormente, serão compartilhadas com outros, oportunizando a eles novos diálogos, criando uma grande teia dialógica. O fragmento a seguir indica essa evidência.

> A aula se iniciou no auditório, com a ministração de uma palestra sobre gestão e planejamento de carreira. Confesso que não dei a devida atenção ao que foi dito, e até pensei em pedir auxílio para construir essa parte da memória. Mas, como poderia construir uma memória falsa? Memória que não vivi de fato?
>
> Resta-me relatar o que de fato me recordo, o que minha atenção se fixou. Durante a palestra foi citado e explicado as diferenças entre "carreira" e "trabalho", além da palestrante citar as 10 competências que todo profissional vai precisar (...). Nos vale a reflexão: será que temos essas competências que nos tornarão profissionais de sucesso? Temos o pensamento crítico, criatividade, inteligência emocional, flexibilidade cognitiva, necessária para nos destacarmos dos demais? (Acervo pessoal).

Observamos que a autoavaliação também perpassa a produção da memória: *"como poderia construir uma memória falsa?"* A reflexão da estudante dialoga com a percepção de Santos (2022, p. 46), que explica que "o ato de refletir acerca da prática cria diálogos com outras práticas, num movimento em que a palavra converge a outras palavras". O processo reflexivo da produtora da memória cria um espaço de diálogo com outras vozes interiores, que se operam com o discurso apreendido do universo exterior. Nesse sentido, ao passo que a estudante reflete sobre suas vivências e sua prática escrita, sua compreensão e apreciação vão tomando forma no texto. Na sequência, a autora descreve a segunda parte da aula e opina sobre o texto trabalhado. Percebemos que, em seu texto, sua autoria vai se configurando a partir da sequência descrição, exposição, opinião. Vejamos:

> Findada a palestra e o intervalo, retornamos para a sala de aula. O professor retomou a discussão do texto "Como e por que ler os clássicos", de Ana Maria Machado. Texto riquíssimo, que nos auxilia a compreender que ler não é um dever, mas um direito e como cidadãos devemos lutar pelo direito de ler. Discussões foram levantadas sobre como incentivar as crianças a lerem os clássicos. Fato é que a paixão por ler deve se iniciar por nós, adultos/pedagogos(as).
>
> Na hora da leitura, ouvimos a história "A Árvore Generosa". Uma história aparentemente infantil, mas carregada de lições e valores. Quando criança, o menino brincava com a árvore, se balançava em seus galhos, comia seus frutos. O menino amava a árvore. E a árvore estava muito feliz. O menino foi crescendo, pediu à árvore dinheiro, ela lhe deu seus frutos para vender, pediu uma casa, e ela lhe deu seu tronco, quando já velho, o menino queria um lugar para sentar e descansar, a árvore que só tinha sobrado o toco, o ofereceu para sentar. O menino sentou e ela ficou feliz. Deixo novamente a reflexão: Somos mais árvore ou menino? (Acervo pessoal)

O trecho citado revela, ainda, a interação com outros gêneros compondo a MA, como o conto. Observamos que a MA pode comportar outras estruturas textuais e tecer diálogos com elas para

configurar a autoria do novo texto. As tomadas de consciência em relação aos acontecimentos na aula e as leituras pessoais a partir dos textos e das discussões colaboram para a nova leitura que se dá enquanto a autora escreve o texto, que será lido aos colegas com os questionamentos, reflexões e autoavaliações convertidos a eles.

Partindo dos pressupostos de Freire (1989; 2013) e Martins (1994), compreendemos que o sujeito mobiliza toda gama de conhecimentos prévios, as leituras de mundo, os discursos que já cruzaram sua formação ideológica – na perspectiva bakhtiniana – para reunir em seu novo texto. Na produção da MA não acontece diferente, contudo, o produtor desse texto deve mobilizar a profusão de discursos que se entrecruzaram na esfera ideológica educacional, em que o mediador – o professor – provoca os estudantes com sua enunciação, com os ditos dos textos selecionados para a aula em questão e com as observações de cada um acerca da leitura que fizeram deles. É importante frisar que cada estudante-leitor leva para a leitura do texto indicado para a aula o entrecruzamento de discursos que já o permeiam e, dessa forma, a leitura por si só já é um diálogo. No ato da escrita, as percepções a respeito daquela aula também são retomadas e nasce uma nova leitura junto ao novo texto.

> [O professor] Colocou um vídeo de 4 minutos com a música Girassol, de Kell Smith, e logo após passou a palavra para a turma, perguntando o que entendeu da música. Então ouvimos vários comentários como: devemos procurar o lado bom das coisas e pessoas, escolhas, que não devemos desistir das pessoas e nem do mundo que anda tão louco e etc.. (...)
>
> No final da aula, passou outro vídeo que não sei se foi por pura coincidência ou se foi planejado, o vídeo também era sobre um girassol, onde falava sobre o sentido da vida e no final do vídeo teve a seguinte mensagem: Sirva, Contribua, Doe, Seja Grato, Faça Sempre o seu Melhor. Então fui pesquisar o significado do girassol e me deparei com uma sabedoria popular. A flor de girassol significa felicidade. Sua cor amarela ou os tons cor de laranja das pétalas podem simbolizar calor, lealdade, entusiasmo e vitalidade, refletindo a energia positiva que emana do sol. O girassol também pode representar altivez.
>
> Então entendi a mensagem que o professor quis passar para a sala. E quando pensei que a aula acabou, ele distribuiu sementes de girassol para todos nós com a seguinte mensagem: "Assim como o girassol escolhe sempre estar voltado para o sol, escolha sempre focalizar o lado melhor, mais bonito, mais luminoso e vibrante das coisas que te acontecem."
>
> Senti muita gratidão pela aula, por ganhar as sementes e pela mensagem de vida e luz que conseguiu transmitir para nós (...) realmente a aula é sensacional, é humana, marcante e além de tudo tive a oportunidade de fazer a memória dessa aula, não poderia ter sido melhor. Gratidão! (Acervo pessoal).

O trecho acima traz à nossa discussão a leitura que a estudante realiza a respeito da organização da aula e da ligação entre o começo, o meio e o seu fim. Nesse sentido, através da MA, até mesmo o professor pode tecer uma autoavaliação sobre sua prática docente e refletir sobre a relação professor-estudante-conhecimento, que precede vínculo e afetividade. As ações do professor alteram essas relações.

Outro fator que saltam aos olhos nesse fragmento é o estímulo à pesquisa que foi gerado na estudante, ao observar a alegoria do girassol, durante a aula: *"Então fui pesquisar o significado do girassol e me deparei com uma sabedoria popular".* Esse movimento trouxe a ela novas reflexões e interpretações a respeito do que fora apresentado no encontro, produzindo novos saberes: *"Então entendi a mensagem que o professor quis passar para a turma"*.

Ainda sobre o trecho, rememoramos o que Geraldi (2010) afirma: o sujeito escreve quando tem algo e razões para dizer. Esse ponto é observável no excerto em que aponta para a produção da MA como uma experiência prazerosa e gratificante, como vemos em *"senti muita gratidão pela aula"* e *"além de tudo tive a oportunidade de fazer a memória dessa aula, não poderia ter sido melhor. Gratidão!"*. Esse dado colabora para a compreensão de que o desejo de escrever sobre uma memória significativa estimula a prática escrita e da leitura, uma vez que os graduandos dessa disciplina tinham a oportunidade de ler seus textos na aula seguinte. Como afirma Geraldi (2001), a leitura leva o sujeito a atribuir significado, relacionar, reconhecer e entregar-se ao que lê. Essa atitude da acadêmica dialoga com os postulados de que as emoções são despertadas nos sujeitos por meio da interação verbal, que, por sua vez, vinculam-se às práticas discursivas de leitura e escrita (PAULIUKONIS, 2011). Assim, o sujeito vive um processo que começa na experiência da aula, perpassa o momento de produção da MA e se concretiza em uma nova leitura dirigida à classe. Desse modo, é preciso haver alguns processos de significação para o texto de fato acontecer. De acordo com Orlandi (2006, p. 101),

> é pela reflexão sobre determinação histórica desses processos que vemos a (produção da) leitura como parte constitutiva deles. Que dizer: quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar social e com uma direção histórica determinada.

A afirmação de Orlandi (2006) é comprovada na MA seguinte:

> O professor pediu às pessoas que fizeram a memória da aula passada lessem as memórias de aula, então a N. iniciou a leitura da memória de aula. Ficamos todos muito encantados, inclusive o professor emocionado e mais uma vez ele se sentiu grato pelo que ele conseguiu transmitir para a turma naquela aula passada. (...)
>
> Confesso que no início de tudo, quando o professor disse que iria fazer memória de aula achei muito chato, achei que não tinha nada haver, porém, após as meninas lerem o texto, eu consegui entender o quanto é gratificante e como podemos perceber que cada um entende a aula ou as coisas de uma forma diferente. Quando juntamos as ideias as completamos, por exemplo, o que a N. falou diferente do que a NE. e o que a J. falou e hoje é a minha vez de estar aqui falando um pouco da memória da aula passada, a qual aprendi muito e espero aprender cada vez mais (Acervo pessoal).

Como é visto no trecho acima, a leitura da MA anterior impactou a acadêmica que produziu a MA seguinte, atribuindo sentidos à essa prática e alterando valores que ela vinha construindo. Ela retoma em seu texto as sensações capturadas no encontro anterior *"então a N. iniciou a leitura da memória de aula. Ficamos todos muito encantados, inclusive o professor emocionado"* e expressou uma mudança em relação à recepção da produção do gênero: *"Confesso que no início de tudo (...) achei muito chato, achei que não tinha nada haver, porém, após as meninas lerem o texto, eu consegui entender o quanto é gratificante".* Os dizeres carregados nos textos revelam a apropriação de conhecimentos espontâneos em direção a apropriação dos conhecimentos científicos (VIGOTSKI, 2001), constituídos na relação eu-outro, por meio de processos dialógicos de interação, como observamos nos pressupostos bakhtinianos. Assim, as relações interpessoais do cotidiano, do "ir vivendo", como enfatiza Martins (1994), vão sendo vistas nas produções da MA. Este gênero, portanto, reforça o caráter constitutivo do ser por meio da linguagem e interação, dado pelo dialogismo entre os sujeitos nos processos de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos e concebemos que a memória é uma leitura da aula e, simultaneamente, uma escrita, que, por sua vez, torna-se uma leitura pelo autor da escrita. Em se tratando da leitura das MA, os sentidos se refazem, pois os interlocutores, mesmo sendo os mesmos da aula anterior, estão em um momento novo, com novas ou aguçadas percepções e, aos poucos, uma nova configuração semântica vai se instaurando. Nesse momento, os efeitos de sentido apreendidos no âmbito coletivo ultrapassam os sentidos que o autor do texto conseguiu apropriar enquanto escrevia ou, até mesmo, ultrapassa as expectativas de ramificação dos sentidos que teve ao produzir o discurso escrito. O texto ganha características inéditas, uma vez que ele se realiza apenas se tiver um leitor para lê-lo (CHARTIER, 1994).

Logo, compreendemos que a mobilização na leitura compartilhada, em se tratando (inclusive) da participação dos interlocutores que estão diretamente ligados ao que é lido, provoca uma ressignificação do texto, abrindo margem para contradições, concordâncias, jogos de valor e, certamente, tomada de consciência acerca do que se tem produzido até então nas situações comunicacionais que esses determinados sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, os sujeitos colaboram dialogicamente para a formação uns dos outros e se tornam mais ativos, responsivos como propõe Bakhtin (2017), abertos às práticas de leitura e escrita e mais compromissados com o processo de ensino-aprendizagem ao qual fazem parte. Assim, pensando nas possibilidades aceitas pelas convenções coletivas, novos sentidos no

texto vão sendo avaliados e construídos, refletindo na evolução a nível linguístico dos estudantes e no registro da memória individual e coletiva.

A experiência da produção da memória de aula como processo de prática de leitura e escrita amplia a discussão sobre a mediação do professor enquanto sujeito que apresenta ao estudante possibilidades de construções e representações de diversas ordens dadas no discurso. Ela amplia também a concepção de gêneros discursivos como prática viva da linguagem capaz de fazer os interlocutores interagirem e produzirem novos conhecimentos. Desse modo, a produção e a leitura da memória de aula resultam do entrecruzamento de discursos proferidos em sala de aula, em dada situação comunicacional, alargando as possibilidades e aceitabilidades de sentido que os leitores conferem ao texto por meio da interação verbal.

Validamos a eficiência do trabalho com MA como canal cultivador da leitura e da escrita enquanto processos dialógicos e formativos que direcionam os estudantes para a reflexão sobre a própria desenvoltura nessas práticas e a busca pela qualificação pessoal. Assim, sugerimos que os professores, não apenas os de LP, experimentem em suas aulas estabelecer rotinas e combinados de registros semiestruturados com suas turmas, dando-lhes a oportunidade de ultrapassar as simples e mecânicas simulações da língua escrita e de caminharem rumo à sua emancipação.

Um ponto de reflexão que, inclusive, dá margem a novos estudos a respeito do gênero discursivo MA é a persistência do caráter descritivo e explicativo do texto, afastando-se da manifestação da subjetividade do autor, interferindo nos processos de autoria. Assim, uma possibilidade de trabalho indicada aos professores, não apenas do ES, mas em todos os níveis de escolarização, é a questão da autoria. O ensino da língua deve oferecer ao estudante possibilidades de potencializar seu domínio sobre ela, e não o contrário.

REFERÊNCIAS

AMORA, A. S. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

BAKHTIN, M. **A teoria do romance I**: a estilística. São Paulo: Editora Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BAÚ, M. F. F. **Análise linguística no Ensino Médio**: caminhos e descaminhos da leitura e da escrita na escola pública (Tese de Doutorado em Letras e Linguística). Goiânia: UFG, 2023.

CERTEAU, M. **L'invention du quotídien**. Paris: Gallimard, 1990.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora da UnB, 1994.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

FARIAS, S. A.; BORTOLANZA, A. M. E. "Concepção de mediação: o papel do professor e da linguagem". **Revista Profissão Docente**, vol. 13, n. 29, 2013.

FERNANDES, N. M. "Concepções de linguagem e o ensino/aprendizagem de língua portuguesa". **INTERLetras** – Revista Transdisciplinar de Letras, Educação e Cultura, Dourados (MS), v. 1, n. 1, 2004.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Editora Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

GERALDI, J. W. "Prática da leitura na escola". *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

GERALDI, J. W. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

LAJOLO, M. *et al*. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1991.

LIMA, S. A.; SOUSA FILHO, S. M. de. "Fundamentos da análise linguística enunciativa: Humboldt, Bakhtin, Franchi e a questão do estritamente linguístico". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 15, n. 44, 2023.

LISBOA, J. R. S. **Memória de aula**: dispositivo de disciplina e controle (Tese de Doutorado em Letras e Linguística). Goiânia: UFG, 2017.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**. Campinas: Editora Pontes, 2002.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

PAULIUKONIS, M. A. "Texto e contexto". *In*: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (orgs.). **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

PESCE, L. "O trabalho com memórias como recurso metodológico no ensino superior". *In*: CARVALHO, M. **Ensino Superior**: reflexões sobre práticas docentes. São Paulo: Editora Musa, 2008.

REIS, G. P. **Os gêneros discursivos no processo de ensino e a aprendizagem da leitura**: um olhar a partir do referencial teórico bakhtiniano (Dissertação de Mestrado em Educação). Lavras: UFLA, 2022.

SALERNO, D. "A semiotic theory of memory: between movement and form". **Semiótica**, vol. 2021, n. 241, 2021.

SANTOS, J. A. "Formação de professores: breve relação do conceito de diálogo de Paulo Freire com o dialogismo bakhtiniano". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 10, n. 28, 2022.

SANTOS, M. C. G. **A retextualização na construção de relações dialógicas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa** (Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística). Goiânia: UFG, 2016.

SCHUCK, R. J.; LORENZON, M. "O pensamento de Paulo Freire e a educação do campo na contemporaneidade". *In*: SENHORAS, E. M. (org.). **Educação do Campo**: Pedagogia, Currículo e Formação Docente. Boa Vista: Editora IOLE, 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

VIEIRA, L. A. e*t al.* "A tecnologia assistiva entendida sob a perspectiva da mediação da teoria de Vygotsky". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 14, n. 42, 2023.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: tomo III. Madrid: Vysor Aprendizaje, 2000.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 16 | Nº 46| Boa Vista |2023

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima