



MEMÓRIA E ALFABETIZAÇÃO – CIRCUITOS DA DOCÊNCIA EM APRENDIZAGEM

Gracielle Boing Lyra¹

Nelita Bortolotto²

Eixo temático: 7. Alfabetização e formação inicial e continuada de professores

Resumo: Neste trabalho discute-se a escrita memorialista com maior interesse na 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 de sujeitos em formação e formados em Pedagogia. Assume-se a escuta do outro como possibilidade de reconhecimento de históricas de vida, das marcas singulares, registradas em narrativas. O interesse assenta-se nas possíveis relações dialógicas que este público teve, em ambientes institucionais ou fora deles, com professores alfabetizadores. O objetivo é compreender os possíveis sentidos condensados no encontro dessas vozes, apontando relações com seus professores da infância, o processo de alfabetização e escolha da profissão. A orientação teórica e metodológica acolheu pressupostos da teoria do dialogismo de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo. Os eventos discursivos que integraram o corpo de dados foram compostos por duas amostras, a escrita memorialística de estudantes de Pedagogia de uma instituição de ensino superior de Santa Catarina, no ano 2018. A segunda amostra incidiu sobre memoriais produzidos pelo mesmo público, porém na condição de formados em Pedagogia – logo, em espaço e tempo distanciados do anterior, ano 2021. Deste quadro constatou-se distanciamento da contrapalavra em relação ao cronotopo do mundo acadêmico das ciências afins, como também a necessária compreensão criadora (responsável), na relação eu-outro, capaz de contribuir para a transgrediência mútua (eu-outro) ao assinar-se o ato docente.

Palavras-chaves: Alfabetização; Relações dialógicas; Docência; Pedagogia; Memória.

¹ Doutora em Educação – UFSC. Professora UNIAVAN. Membro Núcleo de estudos e pesquisas em alfabetização e ensino da língua portuguesa (NEPALP) e do Grupo de Professores de Língua Portuguesa (GPLP). Contato: gboinglyra@gmail.com.

² Doutora em Educação. Professora Titular PPGE-CED-UFSC. Coordenadora do Núcleo de estudos e pesquisas em alfabetização e ensino da língua portuguesa (NEPALP). Contato: nelbortolotto@gmail.com.

Introdução

“Lembro-me muito bem de como ela [docente] nos ensinava a ler e escrever”
(Ane, 2018)³

Neste trabalho põe-se em discussão a escrita memorialística pela qual, em narrativas, sentidos são inscritos acerca da realidade e da (re)criação da memória de si, memória outra no ato da docência. Com maior interesse, na 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 de sujeitos em formação e, posteriormente, formados em Pedagogia⁴. Assume-se a escuta⁵ do outro como possibilidade de reconhecimento de histórias de vida, das marcas singulares, registradas nas narrativas. Por certo, os acadêmicos e pós-formados tinham o que dizer sobre si ao mergulharem em suas memórias, assim como era possível avizinhar-nos deles, provocar diálogos interpretativos sobre o ato de ensinar a ensinar, ensinar a aprender no espaço da profissão. Contudo, ler seus escritos apontava a necessidade de compreensão profunda do dito em narrativa, ganhando corpo a necessidade de compreensão pela linha do grande tempo⁶ (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 – realidade de alguns). Com esse quadro em mãos, foi relevante a contribuição da teoria de Bakhtin e Círculo, na consecução do objetivo deste estudo. Perseguindo, portanto, preceitos teóricos e metodológicos desta linha epistêmica pôs-se sob mira a relação entre conhecimento e experiência, visando, nesta trama, observar traços de incorporação, por parte dos sujeitos,

³ Anne, nome fictício. Todos os demais nomes de estudantes de cursos de licenciatura em Pedagogia mencionados neste trabalho são fictícios

⁴ Dados referidos neste trabalho resultam de pesquisa de doutorado de Graciele Boing Lyra, efetuada de 2018 a 2022, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da Doutora Nelita Bortolotto..

⁵ 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). Por sua vez, 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).

⁶ 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.

dos sentidos que possam ser apreendidos quanto à docência, no processo de aprendizagem desta profissão e como pós-formados.

Neste texto, em particular, toma-se, portanto, a escuta ativa e responsiva de enunciados memorialísticos escritos por licenciandos, no ano 2018, pertencentes a sexta fase de formação, quando iniciam vivências de estágio para a docência em instituições escolares. Abrange também a etapa deste mesmo público, como pós-formados do curso de Pedagogia de uma universidade particular brasileira, situada no Estado de Santa Catarina, no ano de 2021. Desse material discursivo, o interesse assenta-se nas possíveis relações que estes estudantes tiveram com professores alfabetizadores, até o momento da investigação (6ª fase; ano 2018), em ambientes institucionais de educação ou fora deles e como pós-formados. O objetivo consiste em compreender os possíveis sentidos condensados no encontro com essas vozes, apontando relações, com seus professores da infância, o processo de alfabetização, escolha da profissão e consciência da atividade profissional.

Memória narrada – os sentidos do trabalho do professor sob o escrutínio de estudantes de Pedagogia e na condição de pós-formados

Primeiramente, é oportuno destacar o olhar assumido no momento da escuta das vozes de estudantes, que, sobremaneira, justificaria alçar excertos dos memoriais para serem trazidos em manifestação reflexiva. Duas questões foram orientadoras nesse processo de escuta ao outro: o que ficou retido na memória dos estudantes (futuros professores) sobre seu professor da infância? Que vozes estão refletidas e refratadas nessa materialidade, a escrita memorialística, quando ocupam posição de estudantes ou pós-formados?

Em seus primeiros memoriais – redigidos no ano de 2018 – estudantes, em sua maioria, manifestaram vivenciamentos partilhados com seus professores da Educação Infantil e Ensino fundamental I, posicionando-se deste modo:

[...], 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).

[...] 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. (Leonardo, 2018).

Como pode ser constatado, para além dos enunciados que apontavam para escolha da profissão, surge um ponto instigante no material em foco dos dois estudantes. Estes assinalaram o uso, por parte de suas professoras, de exercícios de caligrafia como metodologia para ensinar a escrever: *Ensina a ler e a escrever utilizando o caderno de caligrafia*, diz Ane. A expressão evocada para o ato de aprender a escrever aparece, de certo modo, com ênfase na escrita-treino e isso, nessa escuta do outro, inquieta-nos, por possuir tom afirmado da ação do outro, ou seja, de reforço ao domínio daquela atividade profissional do outro, apesar, ressalta-se, de os estudantes estarem no sexto período da graduação e terem passado, no segundo período do curso, pela disciplina Alfabetização e Letramento, alinhada às pesquisas atuais sobre o tema em foco. A ementa da referida disciplina anunciava: “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).

A escuta desses episódios narrados pelos estudantes instiga-nos à compreensão ativa, responsiva. Discussões foram feitas no decorrer de uma disciplina específica sobre o tema, o ato de alfabetizar; os acadêmicos, contudo, ao reapreciarem suas experiências singulares 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 nos anos para os quais agora iriam exercer atividade profissional. Aqui, repisa-se, chama a atenção, a ocorrência do destaque dado pelos estudantes à atuação de seus professores do ensino fundamental, com base em metodologias que tomam a leitura e a escrita como treino, ou melhor, pela perspectiva periférica desse conhecimento, cuja natureza, é dialógica, social, histórica e ideológica. Diga-se, hoje, pelo que indicam as pesquisas inerentes a este campo de conhecimento, é no mínimo ato questionável permanecer nesse lugar epistêmico. A pitada teórica subjacente aos distintos enunciados em destaque tendeu à concordância.

Leonardo, por sua vez, 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 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” – é necessário passo, a mais, para ir ao encontro profundo dos sentidos do outro; é necessário o olhar extralocalizado.

Detalhando, os memorialistas enunciaram relação empática com o outro, sem interpretar a metodologia praticada por esses seus antigos professores, relativamente ao que hoje é apresentado na esfera das ciências. É preciso, ir além do espaço da empatia, há que voltar a seu lugar, ocupando postura exotópica em relação ao outro, alargando seus horizontes, no intento de 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 no narrado, recorre-se 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. Miremos um dos recortes dos memoriais constantes do acervo de dados, pela voz de leda:

1º serie, 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 (leda, 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).

leda 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 (leda: paciente, carinhosa, acolhedora, experiente etc.; Mara: querida, às vezes brava, quando necessário).

leda 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 leda, mais que um destaque a talento, exterioriza a importância dada por ela à afetividade. O olhar do outro (docente) sobre si (leda) é valorado pela afetividade de a ver como outro, como diferente dos colegas, diferente dela mesma, leda. Este ponto, é certo, ficou em nível interno, não consciente. O elogio a sua habilidade para um desejo deu o tom do entendimento de leda 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, p. 120) 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. Para o ethos

docente não há álibi. 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 a 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 (2019, 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.

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.

Seguindo por esse prisma, recorta-se 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 rememorarem 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.

Há 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.

Trabalho docente - considerações finais

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).

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.

Referências

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. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho**. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

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

FERREIRA, Valéria Silva; MACHADO, Cila Alves dos Santos. **Elaboração conceitual**: alfabetização e letramento. Curso de Pedagogia. Itajaí: UNIVALI Virtual, 2012.

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

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

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